

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MARCOS VINÍCIUS PEREIRA CORREA

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE PÓS-
GRADUAÇÃO DE IES PÚBLICAS E PRIVADAS: UM ESTUDO A PARTIR DAS
RELAÇÕES DE PODER E PAPEIS EM ORGANIZAÇÕES

CURITIBA
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

MARCOS VINÍCIUS PEREIRA CORREA

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS PROFESSORES DE PÓS-
GRADUAÇÃO DE IES PÚBLICAS E PRIVADAS: UM ESTUDO A PARTIR DAS
RELAÇÕES DE PODER E PAPÉIS EM ORGANIZAÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Administração, área de Concentração Estratégia e Organizações, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná, como parte das exigências para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dra. Mariane Lemos Lourenço

CURITIBA
2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS.
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Correa, Marcos Vinícius Pereira

A constituição da identidade dos professores de pós-graduação de IES públicas e privadas: um estudo a partir das relações de poder e papéis em organizações / Marcos Vinícius Pereira Correa. - 2015.
160 f.

Orientadora: Mariane Lemos Lourenço.

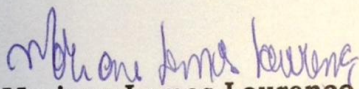
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Administração, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Defesa: Curitiba, 2015.

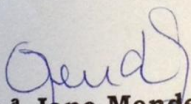
TERMO DE APROVAÇÃO

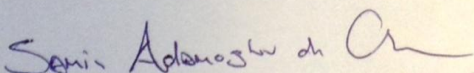
Marcos Vinícius Pereira Correa

“A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE PROFESSORES DE PÓS-GRADUAÇÃO DE IES PÚBLICAS E PRIVADAS: UM ESTUDO A PARTIR DAS RELAÇÕES DE PODER E PAPÉIS EM ORGANIZAÇÕES”

DISSERTAÇÃO APROVADA COMO REQUISITO PARCIAL PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:


Prof.ª Dr.ª Mariane Lemos Lourenço
(Orientadora/UFPR)


Prof.ª Dr.ª Jane Mendes Ferreira
(Examinadora/UFPR)


Prof. Dr. Samir Adamoglu de Oliveira
(Examinador/UP)

09 de fevereiro de 2015

À minha amada mãe Vera Lucia Pereira Correa que sempre me apoiou e
incentivou nessa jornada.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus pela minha vida e por esta conquista.

À minha mãe Vera Lúcia Pereira Correa, minha fonte de inspiração e apoio ao longo dessa jornada. Seu amor é farol que guia meu barco da vida.

À minha família por todo apoio e compreensão. Aninha e Dirce, mesmo eu estando distante, sempre carrego vocês em meus pensamentos.

À minha orientadora, Professora Mariane Lemos Lourenço, por toda orientação ao longo da minha trajetória no mestrado, fomentando bons momentos de reflexão durante a elaboração deste trabalho.

Aos professores Samir Adamoglu de Oliveira e Jane Mendes Ferreira por terem aceitado participar da banca de qualificação e de defesa, gerando boas contribuições para este trabalho.

À todos os professores doutores Jane Mendes Ferreira, Gustavo Abib, Natalia Rese, Adriana Takahashi, Yara Bulgacov, Marcos Wagner, Fernando Antonio Prado Gimenes, Mariane Lemos Lourenço e Pedro José Steiner, com os quais tive a oportunidade de cursar disciplinas ao longo do mestrado e crescer tanto como acadêmico, como pessoa. Aos mestres com carinho!

Ao professor Doutor João Marcelo Crubellate, por ter me dado a oportunidade de enveredar nos primeiros passos na carreira acadêmica ao longo da graduação e iniciação científica. Além de um professor, ganhei um amigo para a vida toda, ao qual tenho grande estima.

Aos meus grandes amigos e parceiros de toda a vida, que mesmo estando longe, sempre estiveram me apoiando nessa caminhada: Leninha, Birajara Paulo de Tarso, Jaquapitã, Jean, Marli, Lenita, Abreu, Claudinei, Sandra, Mário, César, Claudinei, Leonardo Peres, Márcia Bortoleto, Paulinho, Maristela,

Mariana, Geni, Geraldo, Thomas Hegenberg, Renan Merotti, Erick Gimenes, Livia, Paulo Arana, Paulo Jardim e Gustavo Rivaroli.

Aos meus colegas de mestrado: Pedro Sotomaior Karam (amigo de muitas horas ao qual eu compartilhei idéias e angústias ao longo do mestrado, muito obrigado por seu companherismo!); Sergio Vogt (amigo que compartilhou não só uma morada, mas ensinamentos e reflexões para toda a vida); Silvio, Flávia Kuabara; Gracyele Fürbringer; Janaína Passos; Vinícius Atz; Aline Bonato; Eduardo de Carli; Fabíola Weinsenhart; Rodrigo Moraes Silva; Kessy Novaes; Cristiane Almeida e Carmem Barche. Não posso esquecer dos colegas do doutorado Josué, Luciana Godri e André Marra, muito obrigado pelas palavras de incentivo ao longo dos dois anos de mestrado.

Às minhas grandes amigas da secretaria e coordenação do curso de Educação à Distância em Administração pública Jorlene, Josiane Sassi, Kelly e Emília.

À Thalita, que sempre esteve ao meu lado me apoiando. Muito obrigado por compartilhar, amar, viver e sorrir junto comigo!

À coordenação e docentes do Programa de Pós-graduação dos cursos de Engenharia pesquisados pela disponibilidade e colaboração para a realização da pesquisa.

Ao Cnpq pelo apoio financeiro ao longo dos dois anos de mestrado.

Ao finalizar este agradecimento, me convenço que cada uma dessas pessoas foram e são importantes para construir e compartilhar significados e afetos, me situar no mundo, e talvez em um futuro não tão distante, irei me convencer que já não sou o mesmo de quando elaborei este trabalho, e nem pretendo sê-lo.

Quanto mais o homem busca o conhecimento, mais percebe que existe um mar gigante para ser explorado. " - Desbravar é necessário! Coragem marujo!" - disse o capitão. Porém, é necessário cautela para não se contentar com o raso ou se afogar na imensidão das palavras e das coisas.

(AUTOR DESCONHECIDO)

RESUMO

As organizações destacam-se como palco social pelo qual seus atores representam e interpretam seus papéis em dado contexto, uma vez que a dimensão do trabalho ocupa uma função central na vida dos indivíduos. Nesse sentido, as organizações enquanto espaço de socialização e de construção de significados, possibilitam aos indivíduos se constituírem enquanto sujeitos, na relação consigo e com o outro, de modo a assumir diferentes papéis para lidar com as funções sociais e anseios do cotidiano. Para tanto, a dimensão do espaço, tempo e poder, se imbricam nas interações sociais nas organizações, possibilitando compreender diferentes prismas da vida organizacional. Desta forma, este trabalho teve por objetivo investigar a constituição da identidade dos professores de pós-graduação *stricto sensu* de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas a partir das relações de poder e papéis organizacionais. Foram analisados dois cursos de pós-graduação *stricto sensu* de uma das áreas da Engenharia, em que foram realizadas 15 entrevistas com docentes. Com base nos resultados encontrados foi possível constatar que a constituição da identidade docente é permeada pelos significados oriundos dos processos de socialização primários e secundários, uma vez que a escolha pela carreira docente e os significados atribuídos a pesquisa, se deram a partir dos processos de identificação, principalmente na identificação com seus professores ao longo da trajetória acadêmica desses professores. Foi possível perceber também, que os papéis dos docentes nas instituições são múltiplos, o que em conjunto com as exigências por publicação de artigos em periódicos científicos, ocasionam sentimentos de angústia para os docentes. Isto se deve ao fato de que as atividades que os docentes se identificam como pesquisa e ensino, ficam em segundo, devido à necessidade de desempenhar outras atividades, o que resulta na compreensão de um trabalho que não cessa, em um trabalho em que não se visualiza um fim, tornando-se um trabalho exaustivo. Constatou-se também que mesmo havendo pressões por publicação de artigos científicos, os docentes afirmam que essa questão se trata dos “ossos do ofício” acadêmico, uma vez que foi uma escolha pessoal de vida. Na comparação entre as instituições públicas e privadas, foi possível verificar que entre os cursos de pós-graduação há uma maior semelhança do que contraste, sendo que a principal diferença entre os casos residem no fato de que nas instituições privadas, há um maior controle sobre as atividades do docente na graduação e não na pós-graduação. Into posto, é possível concluir que tanto nas instituições públicas como privadas, a pós-graduação é compreendida enquanto um espaço de liberdade de trabalho, mas que ao mesmo tempo os restringe de maneira sutil, pois devido a multiplicidade de papéis, o tempo não situa-se apenas no ambiente de trabalho, mas acaba por ocupar outras instâncias da vida social do docente.

Palavras-chave: Identidade em organizações. Papéis. Espaço. Tempo. Poder.

ABSTRACT

The organizations stand out as a social stage in which the actors represent and interpret their roles in a given context, since the amount of work occupies a central role in the lives of individuals. In this sense, organizations as an area of socialization and construction of meaning, enables individuals to form themselves as subjects, the relationship with themselves and with each other, taking on different roles to deal with the social functions and everyday anxieties. Therefore, the dimension of space, time and power are intertwined in social interaction within organizations, enabling the understanding of different perspectives of organizational life. Thus, the aim of the present study is to investigate the constitution of the identity of *stricto sensu* graduate professors of higher education institutions from both public and private power relations and organizational roles. Two *stricto sensu* graduate courses of one of the areas of engineering were analyzed and 15 interviews with professors were preformed. Based on these results it was found that the professor's identity formation is permeated by the meanings derived from primary and secondary socialization processes, since the choice of academic career and their chosen field of research was strongly influenced by their identification to their own professors throughout their academic trajectory. It was observed also, that the roles of professors within the institutions are multiple, which together with the requirements for publication of articles in scientific journals, cause feelings of distress among the professors. This is due to the fact that the activities that teachers identify themselves with such as research and teaching are secondary due to the need to perform other activities, resulting in the understanding of an endless job with no end in sight, becoming exhausting. It was also found that even though there is pressure for the publication of scientific articles, the professors claim that this is solely part of the job they chose for life. In the comparison between public and private institutions, we found that among the graduate courses there is greater similarity than contrast, the main difference between the cases lies in the fact that in private institutions, there is greater control over the teaching activities at the undergraduate and not in graduate school. We conclude that both public and private institutions the post-graduate work is an area of freedom, but at the same time poses subtle restrictions, due to multiple roles taken on by the professor, time in the workplace is insufficient to fulfill the role, thus work takes up time from the professor's social life.

Keywords: Identity in organizations. Roles. Space. Time. Power.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: IDENTIDADE - QUADRO CONCEITUAL INICIAL PROPOSTO.....	42
FIGURA 2: INTEGRAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESTUDO DA IDENTIDADE.....	49
FIGURA 3: CATEGORIAS ANALÍTICAS	66

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: CONCEITOS DE IDENTIDADE A PARTIR DOS CAMPOS DE ESTUDO.....	25
QUADRO 2: PARADIGMAS CIENTÍFICOS E OS CONCEITOS DE IDENTIDADE.....	40
QUADRO 3: TEMAS DE PESQUISA DE IDENTIDADE EM ORGANIZAÇÕES.....	44
QUADRO 4: DEFINIÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO.....	48
QUADRO 5: ASPECTOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA.....	77

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IES – Instituições de Ensino Superior

MEC – Ministério da Educação

TCS – Teoria da Categorização do *Self*

TIS – Teoria da Identificação Social

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.3.1 Objetivos Específicos	18
1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA	18
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	21
2. BASE TEÓRICO-EMPÍRICA	23
2.1 IDENTIDADE	23
2.2 IDENTIDADE SOCIAL E PAPÉIS SOCIAIS	31
2.2.1 Identidade em organizações	37
2.2.2 Identidade e Trabalho Docente em Instituições de Ensino Superior	53
2.3 ESPAÇO, TEMPO E PODER EM ORGANIZAÇÕES	57
3. METODOLOGIA	64
3.1 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA	64
3.2 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA	65
3.2.1 Questões de Pesquisa	66
3.2.2 Representação Das Categorias Analíticas	66
3.2.3 Definição Constitutiva e Operacional	67
3.2.4 Definição de outros termos relevantes	69
3.3 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA	71
3.3.1 Delineamento da pesquisa	71
3.3.2 Critérios de seleção dos casos	73
3.3.3 Técnicas de coleta de dados	74
3.3.4 Técnicas de tratamento e análise de dados	76
3.3.5 Limitações da pesquisa	77
4. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS	79
4.1 DESCRIÇÃO DOS CASOS	79
4.2 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS DOCENTES EM IES	80
4.3 PAPÉIS SOCIAIS EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS	89
4.4 ESPAÇO, TEMPO E PODER NO CONTEXTO DAS IES	97
4.5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS	110
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	113

5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS	121
5.2 PROPOSTAS DE PESQUISAS FUTURAS	122
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICES	143
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS.....	144
APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO	146
APÊNDICE C - DOCUMENTO DE ÁREA – ENGENHARIAS III	147
ANEXOS	158
ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	159

1. INTRODUÇÃO

A modernidade e seus desdobramentos possibilitam refletir sobre os novos arranjos e significados presentes nas relações sociais e de trabalho. Por sua vez, as organizações modernas destacam-se como palco principal pelo qual seus atores representam e interpretam os papéis no contexto social.

Nesse sentido, as organizações enquanto espaço de socialização e de construção de significados, possibilitam aos indivíduos se constituírem enquanto sujeitos, na relação consigo e com o outro, de modo a assumir diferentes papéis para lidar com as funções sociais e anseios do cotidiano, seja no âmbito da família, trabalho, escola, igreja, entre outros (GOFFMAN, 2011).

Diante dessa perspectiva, a identidade se alicerça a partir da relação dialética entre os sujeitos e as estruturas sociais (BERGER; LUCKMANN, 1998). Nesse sentido, a constituição da identidade do indivíduo pauta-se na multiplicidade de referências que o perpassam ao longo da vida, desdobrando-se em relações de pertencimento, identificação e de vínculo para com as instituições e os diversos níveis sociais que o circunscrevem (FERNANDES; MARQUES; CARRIERI, 2010).

Diante disso, conforme apontam Ashfort, Harrison e Corley (2008), preocupação a respeito da relação entre os indivíduos e as organizações não é algo novo (MAYO, 1933; BARNARD, 1971; TAYLOR; 1970), porém foi somente com o estudo pioneiro de Albert e Whetten (1985) que os estudos sobre identidade ganharam destaque nos estudos organizacionais, ao analisarem os componentes da identidade organizacional enquanto nível macro de análise.

A partir desse estudo, o tema identidade em organizações continua a destacar-se como base para pesquisas que exploram diferentes conceitos, níveis de análise e paradigmas científicos acerca da identidade, de modo a desvelar novas questões sobre as organizações (GIOIA, 1998). De acordo com Hatch e Schultz (2002), é a partir deste trabalho que os primeiros estudos sobre identidade em organizações se desenvolveram (SCHWARTZ, 1987; ASHFORTH; MAEL, 1989; ALVESSON, 1990; DUTTON; DUKERICH, 1991; GINZEL; KRAMER; SUTTON, 1993).

Tendo isso em vista, o presente trabalho, visa enquanto problema de pesquisa, compreender a constituição da identidade dos professores de pós-graduação *stricto sensu* de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas a partir das relações de poder e papéis organizacionais. À vista disso, parte-se da discussão acerca da constituição da identidade, tendo como base os papéis e relações de poder que permeiam os indivíduos nas organizações e o direcionamento pelo qual suas atividades se desenvolvem no campo social.

Para tanto, a noção a respeito do espaço social (LEFEBVRE, 1991; FISHER, 1994; ALCADIPANI; ALMEIDA, 2000; PIMENTEL, 2009; SOUZA; CARRIERI, 2012; PIMENTEL; CARRIERI, 2011; ALMEIDA; FLORES-PEREIRA, 2012), do tempo (HASSARD, 1996; NOGUEIRA, 2003; LOURENÇO, 2008); bem como as relações de poder e controle (FISHER, 1994; RAPPORT, 2009; HARDY; CLEGG, 2001; GOFFMAN, 1974; 2011; MOTTA, 1981; 1991; PAGÈS et al., 1987) podem contribuir para a compreensão da maneira pela qual a identidade e os papéis organizacionais são assumidos e representados pelos sujeitos no contexto das organizações.

O cenário pelo qual se desenvolve a trajetória e a constituição da identidade do professor de pós-graduação *stricto sensu* é marcado por um conjunto de atividades que se desdobram na necessidade de assumir diferentes papéis e demandas no contexto das Instituições de Ensino Superior. Seu cotidiano é marcado tanto pela vivência em sala de aula e pelo desenvolvimento de outras atividades, como a pesquisa, atividades de extensão, formação de professores e pesquisadores, participação em eventos, publicações, avaliações de trabalhos científicos, cargos administrativos, entre outros. Logo, as motivações que conduzem o docente a desempenhar tais atividades podem ser possuir caráter objetivo, como subjetivo, pois é necessário considerar que é uma profissão que se desenvolve não só por questões de ganho financeiro, mas também por elementos de auto-realização (FREITAS, 2007).

Portanto, o objetivo desta pesquisa é: investigar como se dá constituição da identidade dos professores de pós graduação *stricto sensu* no contexto das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas a partir das relações do poder e dos papéis organizacionais que circunscrevem os professores nesse espaço educacional.

Com base nessas questões, a próxima sessão apresenta o problema de pesquisa e o objetivo geral, e objetivos específicos.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Assim, busca-se discutir a dinâmica pela qual se constitui a identidade dos professores de pós-graduação *stricto sensu* em IES públicas e privadas, partindo-se da discussão a respeito das relações de poder e papéis em organizações. Diante disso, as instituições de ensino superior enquanto espaço de interação social, podem servir de base para se compreender a dinâmica da identidade em organizações. Desse modo, se estabelece o seguinte problema de pesquisa:

Como se constitui a identidade dos professores de pós-graduação *stricto sensu* a partir das relações de poder e papéis organizacionais em Instituições de Ensino Superior públicas e privadas?

1.1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar como se constitui a identidade dos professores de pós-graduação *stricto sensu* de Instituições de Ensino Superior públicas e privadas a partir das relações de poder e papéis em organizações.

1.3.1 Objetivos Específicos

1. Compreender como se constitui a identidade de professores de pós-graduação *stricto sensu* em IES públicas e privadas.
2. Investigar os papéis dos professores de pós de pós-graduação *stricto sensu* em IES públicas e privadas.
3. Identificar os aspectos do poder e controle que regem o trabalho docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de IES públicas e privadas.
4. Compreender a relação entre as relações de poder e papéis dos docentes de pós-graduação *stricto sensu* em IES públicas e privadas.

1.3 JUSTIFICATIVA TEÓRICA E PRÁTICA

A análise da identidade em organizações tem se destacado nas pesquisas nacionais e internacionais ao longo de duas décadas, com o objetivo de compreender os diferentes elementos que compõem a identidade dos indivíduos, grupos e organizações (CORLEY *et al*, 2004; BEYDA; MACEDO; SOARES, 2010; LOURENÇO; VOGT; CORREA, 2014). Sendo assim, o tema identidade oferece uma maior compreensão a respeito da vida organizacional, pois desvela aspectos inerentes à interação social, ao se analisar a dinâmica e as razões pelas quais os diferentes atores se relacionam e se identificam com as organizações, seja internamente como externamente (BROWN, 2001).

Albert, Ashforth e Dutton (2000) advogam que a identidade e os processos de identificação são construtos que auxiliam a definir não só o que é uma organização, um grupo ou pessoa, mas oferece subsídios para outros

temas desenvolvidos nos estudos organizacionais. Diante disso, o levantamento em bases de dados da literatura nacional e internacional sobre identidade em organizações realizada para esta pesquisa, revelou que há a predominância de pesquisas direcionadas aos processos de mudança nas organizações e sua influência na constituição identitária dos indivíduos que atuam nas organizações (PRATT; FOREMAN, 2000; GIOIA; SCHULTZ; CORLEY, 2000; HATCH; SCHULTZ, 2002; GHADIRI; DAVEL, 2002; FIOL; PRATT; O'CONNOR, 2009; BORGES; MEDEIROS, 2011; SCHULTZ, 2012; SOUZA; CARRIERI, 2012; RAMPAZO; ICHIKAWA, 2013; PUUSA; KUITTIKEN; KUUSELA, 2013; RAVASI; CANATO, 2013). Além do aspecto da mudança, há outras nuances do cotidiano organizacional que podem contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno da identidade em organizações.

Com isso, enquanto contribuição a teoria, é possível investigar os processos de constituição da identidade em organizações, por meio dos papéis sociais e das relações de poder. Essa questão justifica-se, pois há poucos estudos na Teoria da Identidade em Organizações que interliguem não só o tema identidade e papéis (LIMA; PEREIRA; VIEIRA, 2006; MORAES; PAES DE PAULA, 2008; MIRANDA et al, 2009; MIRANDA; CAPELLE; MAFRA, 2012; BUSSULAR, SCHEFFER; SAWITZKI, 2013), mas também identidade e poder (HOGG; TERRY, WHITE, 1995; CARNEIRO; NEPOMUCENO, 2004; TOLEDO; BULGACOV, 2004; MARTINS; BULGACOV, 2006; MARRA 2011). Além disso, é possível destacar dispersões e equívocos conceituais em alguns estudos, quando se aproximam os temas identidade e papéis, pois são tratados como um único construto. Entretanto, vale ressaltar que são construtos que apresentam diferenças, mas que são passíveis de complementaridade (LOURENÇO; VOGT; CORREA, 2014).

Diante dessas questões, a justificativa teórica do trabalho, reside em trazer em destaque a interface entre a identidade e papéis, pois são temas que oferecem novos olhares sobre o cotidiano organizacional, desvelando a maneira como os atores organizacionais constituem a si e a organização por meio da interação social, observando-se também, os reflexos dessa interação na definição e na representação dos papéis sociais nas organizações.

Vale destacar também, que ao aproximar as questões referentes ao espaço, tempo e poder nas organizações, torna-se possível clarificar como os

sujeitos se apropriam da organização enquanto um “palco social” (GOFFMAN, 2011), e na maneira como significam o tempo frente à multiplicidade de papéis que assumem nas organizações.

Como destacam Souza e Carrieri (2012) e Pimentel e Carrieri (2011), a dimensão do espaço e do tempo nos estudos organizacionais, tem sido trabalhada por poucos autores, sendo que esses elementos se entrelaçam no cotidiano das organizações, e são construtos que contribuem na compreensão acerca da maneira como os indivíduos percebem a si, seu trabalho, os grupos e as organizações as quais pertence. Nesse sentido, o presente trabalho situa-se no contexto das Instituições de Ensino Superior públicas e privadas, pois torna-se possível evidenciar como essa dinâmica da identidade dos professores se constrói por meio dos processos de socialização em diferentes contextos organizacionais (público e privado), pois essa diferença de espaços pode implicar no modo como os docentes se identificam com tais instituições, desenvolvem a sua carreira, sua dedicação na realização das atividades laborais (PAIVA; MELO, 2010; MIRANDA; CAPELLE; MAFRA, 2012).

Como justificativa prática, o trabalho pode vir a contribuir com as discussões sobre a identidade e trabalho dos docentes de pós-graduação, em razão dos múltiplos papéis que os mesmos assumem no seu cotidiano nas IES, o que implica na relação de identificação destes não só com o trabalho que desenvolvem, mas com as instituições de ensino. Esses papéis podem ser contraditórios ao invés de complementares, devido às exigências sociais inerentes a cada um destes nessa esfera organizacional, uma vez que estão vinculadas não só as questões salariais, mas a relação e tipo de trabalho que é desenvolvido pelo docente (FREITAS, 2007).

Acredita-se que este estudo oferece uma contribuição prática não só para os gestores de universidades públicas e privadas, mas também aos demais praticantes que objetivam compreender como as interações sociais se constituem nas organizações, de modo a evidenciar como os indivíduos se relacionam com as organizações e o trabalho, e as razões pelas quais se identifica com tais elementos. Acrescenta-se ainda, que para os gestores de instituições de ensino superior, as questões apresentadas neste trabalho, podem servir de referência para fins diagnósticos, principalmente com relação

à definição dos cargos e funções assumidas pelos docentes, bem como, na melhoria das condições de trabalho.

Desta forma, a partir das justificativas apresentadas, a próxima sessão apresenta a estrutura que norteia este trabalho.

1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação se encontra estruturada em seis capítulos. O primeiro capítulo contém a introdução, em que são apresentados os elementos gerais norteadores da pesquisa, bem como seu problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos e as justificativas teóricas e práticas que estruturam o trabalho.

O segundo capítulo é composto pela base teórico-empírica, em que são apresentados os tópicos: identidade; identidade social e papéis sociais; identidade em organizações, identidade e trabalho docente em Instituições de Ensino Superior; e por fim, espaço, tempo e poder em organizações. Diante disso, em um primeiro momento é apresentado a origem do conceito de identidade e seus desdobramentos nos diversos campos de estudo, em seguida é apresentado questões referentes à constituição da identidade por meio dos processos de socialização primários e secundários. Apresenta-se em seguida, a identidade em organizações, destacando os principais autores e perspectivas sobre o tema, bem como as dimensões que compõem a identificação entre indivíduos, grupos e organizações. O próximo tópico aborda reflexões sobre a identidade e trabalho docente em Instituições de Ensino Superior. Por fim, apresenta-se o conceito de espaço social, a dimensão do tempo enquanto quantitativo e qualitativo e relações de poder.

O terceiro capítulo evidencia a metodologia utilizada para a realização da coleta e análise de dados. O capítulo é composto pela concepção epistemológica e ontológica do trabalho, em seguida é apresentado a especificação do problema, as questões de pesquisa, a representação das categorias analíticas, a definição constitutiva e operacional das categorias analíticas, a delimitação e *design* da pesquisa que envolvem o delineamento da

pesquisa, os critérios de seleção dos casos, técnica de coleta de dados, técnica de tratamento e análise dos dados, e ao final, as limitações da pesquisa.

O quarto capítulo apresenta a análise dos dados, em que são apresentados a descrição dos casos, a constituição da identidade dos docentes em IES, os papéis sociais em IES públicas e privadas e as dimensões do espaço, tempo e poder no contexto das IES.

Ao final, o quinto capítulo apresenta as considerações finais, com vista a responder o objetivo geral e os objetivos específicos.

2. BASE TEÓRICO-EMPÍRICA

O referencial teórico-empírico foi organizado a partir dos elementos constituintes das categorias de análise delineadas no problema de pesquisa. Em um primeiro momento, apresentam-se a origem do conceito de identidade e os principais campos de estudo sobre o tema. Em um segundo momento, é apresentado as questões referentes à identidade social e papéis. Em seguida discutem-se as questões referentes à identidade em organizações, principais autores e conceitos norteadores da pesquisa. Por fim, são apresentados os tópicos acerca das relações de poder, partindo-se das categorias do tempo e espaço nas organizações.

2.1 IDENTIDADE

Para se compreender as questões relacionadas ao tema identidade em um primeiro momento, se faz necessário apresentar a origem etimológica da palavra. O conceito de identidade e *self* têm origem no pensamento clássico, pautado principalmente nos estudos de lógica, álgebra e filosofia. Desse modo, a palavra “identidade” tem como base o vocábulo latino “*idem*” e “*identitas*”, que significa “o mesmo” e da palavra “*entitas*”, que significa “entidade”, logo, a junção dessas palavras significa “mesma entidade” (CALDAS; WOOD JR, 1997).

Gioia (1998) destaca que na antiguidade clássica surgiram os primeiros questionamentos envolvendo a questão da identidade, principalmente com filósofos como Sócrates, Platão e Aristóteles, ao apresentarem questões referentes à essência do indivíduo e seu papel na sociedade: “Quem sou eu?” “Com eu posso me conhecer?”, “Qual o meu lugar no mundo?”. Assim, Gioia (1998) afirma que na Grécia antiga, a compreensão acerca da identidade fundamentava-se na objetividade, e é essa questão que anos mais tarde será base para o desenvolvimento do pensamento moderno.

No contexto da filosofia clássica, as questões metafísicas circunscreviam as reflexões sobre identidade no nível individual. Segundo Gioia (1998), Platão compreendia que o indivíduo apresenta uma identidade que lhe é própria, única. Em contrapartida, segundo o autor, Aristóteles discute que mais de uma identidade pode “habitar” o indivíduo. É na antiguidade ainda, mesmo que predominantemente marcada pelas questões de cunho individual que se destacaram os primeiros relatos sobre uma noção de identidade coletiva, nesse caso, com filósofos como Péricles, ao se referir a uma “identidade Ateniense” (GIOIA, 1998).

Ainda nesse contexto, destaca-se um paradoxo sobre a noção de identidade, no que se refere ao aspecto da unidade e permanência. Parmênides por exemplo, compreende que o homem não se transforma ao longo da vida, pois permanece único em sua essência, em contrapartida para Heráclito, tudo flui, a essência do homem é guiada pelas mudanças ao longo da vida (CHIA, 2005; CALDAS; WOOD JR, 1997).

No campo da Psicologia, a identidade é compreendida a partir da relação do indivíduo na busca por um conceito de si (MACHADO; KOPITTKE, 2002; CARRIERI; PAES DE PAULA; DAVEL, 2008), de modo que a Psicologia Social expande esse conceito ao voltar-se para o aspecto do comportamento dos indivíduos em interação, partindo-se dos aspectos intersubjetivos que guiam as relações entre o sujeito, grupo e organização (BORGES; ALBUQUERQUE, 2004).

Também é possível destacar que no campo da Psicologia, bem como da Psicanálise, a correlação entre as questões de identidade, ego e *self*, possibilitaram ampliar a noção de identidade, seja ela pautada na relação de identificação entre o nível do indivíduo, grupo, trabalho e organização (MACHADO; KOPITTKE, 2002; CALDAS; WOOD JR, 1997).

Na Sociologia, a identidade é compreendida como uma construção social, como um elemento de interação e construção de significados entre os sujeitos (BERGER; LUCKMANN, 1998). Na Antropologia, a identidade é analisada a partir das questões culturais, pelo modo que a identidade é tida como uma construção histórico-cultural (CARRIERI; PAES DE PAULA; DAVEL, 2008; MIRANDA, CAPELLE; MAFRA, 2012).

Pode-se destacar que o campo de estudos em Administração abrange estas áreas de pesquisa, desenvolvendo ao longo de duas décadas pesquisas sobre identidade e temas correlatos como: identificação, gênero, imagem e reputação organizacional, entre outros, utilizando-se de diferentes lentes e níveis de análise (HE; BROWN; 2013)

A partir desses campos de estudo, Ashforth e Mael (1996) e Ravasi e Rekom (2003) afirmam que o tema identidade tem sido pesquisado nos diversos níveis, sejam eles: nível individual; grupo; e organizacional. Diante disso, os campos de estudo delineados podem ser sintetizados no seguinte quadro:

CAMPOS DE ESTUDO	CONCEITOS DE IDENTIDADE
FILOSOFIA CLÁSSICA	Identidade é compreendida enquanto permanente ou fluída ao longo da vida do indivíduo.
PSICOLOGIA SOCIAL	A identidade é compreendida a partir dos aspectos intersubjetivos presentes na interação do indivíduo com o grupo ou organização.
ANTROPOLOGIA	A identidade é compreendida a partir das questões culturais, de modo que a identidade é tida como uma construção histórico-cultural.
SOCIOLOGIA	A identidade é compreendida como uma construção social, como um elemento de interação e construção de significados entre os sujeitos.
ADMINISTRAÇÃO	A identidade é compreendida a partir da dinamicidade entre o nível individual, grupo, trabalho e organização por meio dos processos de identificação.

QUADRO 1. CONCEITOS DE IDENTIDADE A PARTIR DOS CAMPOS DE ESTUDO

FONTE: Elaborado pelo autor com base em: Ashforth; Mael (1996); Machado; Kopittke (2002); Borges; Albuguerque (2004); Berger; Luckmann (1998); Carrieri, Paes de Paula e Davel (2008); Miranda, Capelle e Mafra (2012); Ravasi e Rekom (2003); Caldas; Wood Jr. (1997).

Com base nessas perspectivas, é possível perceber que a evolução e a apropriação do conceito de identidade por diferentes campos de estudo, porém apesar das suas diferenças e semelhanças existentes, percebe-se que as interações, seja no nível do indivíduo, grupo e organizações contribuem para a construção de identidades.

Nesse sentido, a identidade pode constituir-se a partir da realidade intersubjetiva, de modo a fixar-se ou ao mesmo tempo remodelar-se nas relações sociais. Para tanto, o mundo social estabelece a base pela qual se pode ao mesmo tempo, formar, conservar e modificar a identidade, de modo que:

Receber uma identidade implica na atribuição de um lugar específico no mundo. Assim como esta identidade é subjetivamente apreendida pela criança (“eu sou John Smith”), o mesmo se dá com o mundo para o qual esta identidade aponta. A apropriação subjetiva da identidade e a apropriação subjetiva do mundo social são apenas aspectos diferentes do mesmo processo de interiorização, mediatizado pelos mesmos outros significativos (BERGER; LUCKMANN, 1998, p. 178).

Como destacado, a identidade é um reflexo da apropriação do sujeito para com o mundo social que o envolve, sendo possível destacar ainda que “a identidade é movimento, é desenvolvimento concreto... é metamorfose” (CIAMPA, 1987, p. 74), uma vez que por meio das experiências e transformações vivenciadas ao longo do tempo, os sujeitos se constituem e definem seu lugar no mundo.

Hall (2011) argumenta que a identidade não pode ser vista como algo acabado, mas como um processo que está em andamento, de modo que a identidade se constitui por “[...] *uma falta* de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por *outros*” (HALL, 2011, p. 39).

A identidade dos indivíduos é permeada por processos de socialização, que por sua vez, implica em múltiplas identificações, pois o indivíduo estabelece múltiplos vínculos e referências ao longo da vida, não só com os “outros significativos”, mas também com as organizações (FREITAS, 2000).

Diante dessas questões, é possível sintetizar que a identidade não é vista enquanto elemento separado das estruturas sociais que a envolvem, dado que é por meio dos processos de socialização e dos papéis assumidos pelos

indivíduos que os sujeitos definem a si e constituem a realidade na qual estão inseridos (BERGER; LUCKMANN, 1998; GOFFMAN, 2011).

Os indivíduos no campo social interagem e compartilham significados, de modo a constituir a realidade em que estão inseridos por meio dos processos de socialização. Mediante esses significados compartilhados intersubjetivamente, a realidade social edifica-se por meio dos processos de socialização primários e secundários, sendo a base pela qual os sujeitos constituem a si, suas relações e instituições sociais ao longo da vida na busca por um ordenamento da realidade (BERGER; LUCKMANN, 1998).

O caráter intersubjetivo das relações sociais desdobra-se em uma intermediação entre a dimensão subjetiva e objetiva, uma vez que os indivíduos apreendem e acessam de maneira objetiva a realidade intersubjetiva do outro, por via das interações lingüísticas e de fala no processo de comunicação (BRANDÃO, 2012). Por sua vez, a interface entre essas dimensões não é compreendida enquanto elementos separados em uma aparente dualidade, pois se constroem por meio de uma relação mútua devido ao caráter intersubjetivo das interações.

É nesse aspecto que reside a compreensão da realidade enquanto socialmente construída, pois essa relação é permeada pelo caráter intersubjetivo que delinea a significação dos objetos, não como significados autônomos, mas uma assunção do mundo enquanto habitado e reconhecida por outros. Logo, com base nessa dialética, o indivíduo interioriza dado componente da realidade através de sua interpretação do objeto, imbuído de sentido e significado conferido por outro, tornando-se subjetivamente significativo para esse indivíduo (BERGER; LUCKMANN, 1998).

Diante dessa perspectiva, é possível compreender que a realidade não pode ser apreendida como componente que precede os sujeitos históricos, mas enquanto constituída nas relações sociais entre os indivíduos em dado contexto. Assim, Berger e Luckmann (1998), com base na Sociologia do Conhecimento, destacam as questões de socialização, tipificação e institucionalização das estruturas sociais e esquemas interpretativos, visto que os indivíduos tanto definem tais estruturas, como são constituídos pelas mesmas.

A partir disso, ao discutir os processos de socialização, pode-se destacar que nas primeiras fases de vida, no contexto da socialização primária, o indivíduo ainda no contexto familiar absorve e retém a visão de mundo dos pais, a partir de uma relação permeada por um conjunto de saberes que se desdobram em valores, comportamentos, crenças e ações. Logo, a socialização primária é constituída nos primeiros contatos do indivíduo com o outro, e é mediante essa inserção no mundo social que o indivíduo assimila dada realidade e se torna membro da sociedade. Em um segundo momento, a socialização secundária destaca-se como uma etapa seguinte à socialização primária, uma vez que o indivíduo é inserido em outros contextos, outras instituições de socialização, como por exemplo: a escola, a igreja e o trabalho (BERGER; LUCKMANN, 1998).

Berger e Luckmann (1998) aprofundam os elementos constituintes da socialização primária e secundária, ao se basearem nas discussões da Psicologia Social apresentadas por Mead (1967), uma vez que o autor destaca os efeitos do grupo social para com as experiências e comportamentos do indivíduo em grupo, pois a relação entre as estruturas sociais e indivíduo é capaz de contribuir para a construção do *self*.

Partindo-se das discussões desses autores, é possível ressaltar o caráter processual na constituição da identidade do indivíduo, uma vez que as etapas da socialização não são estanques, mas inseridas e muitas vezes sobrepostas em um *continuum* temporal e histórico. Logo, a socialização não se torna acabada, mas se reconstrói ao longo do tempo, sendo que no contexto do grupo e das organizações esse processo se destaca como importante espaço para a dialética envolvendo a constituição da identidade.

Esta relação dialética se alicerça, pois o “eu” não é passivo sob as influências das instituições sociais, mas que em interação pode produzir e fomentar tais influências, mediante processos reflexivos que se sustentam nas narrativas de uma identidade que se reconstrói ao longo do tempo (GIDDENS; 2002).

Berger e Luckmann (1998) ressaltam ainda que a socialização pode ser reforçada por meio da intensificação do processo de iniciação do sujeito a uma nova realidade, ou seja, quando a inserção e entrega afetiva são definidos institucionalmente como elementos necessários. Por sua vez, a socialização

pode vir carregada de significados na relação do sujeito com o grupo socializador, de modo a intensificar a “entrega” e “sacrifício” do sujeito para com a estrutura social.

É nesse processo de socialização que os indivíduos atribuem significado às ações e compartilham esquemas interpretativos, que de certa maneira constituem-se nas interações sociais mediante a linguagem e construções simbólicas. Esses esquemas interpretativos estabelecem modelos de interpretação e compreensão comuns entre os membros organizacionais, que visam organizar a realidade organizacional, em busca de uma possível estabilidade e coesão (SMIRCICH, 1984). Com isso, os indivíduos não são sujeitos passivos, mas ativos na construção do significado e das experiências vivenciadas nas organizações.

Tendo como base esse aspecto, a dimensão intersubjetiva possibilita discutir a interface entre a dimensão do indivíduo e organização, de modo a revelar por meio da fala dos sujeitos e das questões que compõe a interação social, os elementos que compõem tais esquemas interpretativos. É a partir dessa questão que Nord e Fox (2004) discutem que o indivíduo não “desapareceu” da centralidade dos estudos organizacionais, mas que seu posicionamento se alterou. Para os autores, destaca-se o papel do contexto e da reciprocidade entre os processos individuais e sociais, ou seja, é possível compreender tanto a construção cognitiva e social de propriedades organizacionais, bem como a dinamicidade das interações pessoais e situacionais na construção da identidade. Tendo em vista essa questão, é possível afirmar que:

A socialização organizacional ou “processamento de pessoas” refere-se à maneira pela qual as experiências de aprendizagem de pessoas que assumem novos cargos, *status*, ou papéis nas organizações são estruturadas por outras pessoas dentro da organização (MAANEN, 1997, p. 45).

É a partir desse processo de socialização que os indivíduos inseridos nas organizações, buscam adequar comportamentos e representar os seus papéis com base nas necessidades pessoais e da organização. Essa adequação se fundamenta no estabelecimento de uma ordem, ou seja, de um arranjo de comportamentos capazes de estabelecer uma integração entre os

membros, de modo a alcançar os objetivos organizacionais e elencar a produtividade (MIRANDA; CAPELLE; MAFRA, 2012).

Diante disso, os sentidos e significados estabelecidos e compartilhados entre os sujeitos e grupos inseridos no contexto organizacional, são a base para se compreender como os sujeitos criam e são capazes de modificar a interpretação da realidade objetiva (BULGACOV; BULGACOV, 2007).

O grupo social se organiza mediante códigos, regras e valores próprios capazes de produzir determinados modelos de grupalidade de acordo com as instituições (militar, escolar, jurídica, entre outros) e suas atribuições especializadas (proteger, ensinar, legislar, entre outros). Para tanto, essas formas sociais concebem representações inconscientes acerca da identidade e imagem do grupo para com sua função social (KAËS, 1997).

Freitas (2000) ressalta que as organizações e as relações sociais nela estabelecidas, não podem ser analisadas de maneira independente de seu contexto histórico e social. Os aspectos sociais e históricos, para a autora, são elementos indissociáveis, uma vez que permeiam as relações sociais entre os níveis organizacionais (indivíduo, grupo e organização).

Sendo assim, segundo Freitas (2000), as organizações são um campo propício para a realização dos desejos e projetos dos indivíduos nela inseridos, ao passo que os indivíduos podem realizar seus desejos narcisistas, de modo a exprimir um ego forte e coeso, dado que estabelecem “laços psicológicos” que permeiam a relação indivíduo e organização, que pode constituir-se de maneira sutil. Logo, o processo de socialização relaciona-se ao nível de produção, comprometimento e lealdade do sujeito para com a organização (MOTTA, 1993).

Pode-se acrescentar a essa discussão ainda, que nas relações entre os indivíduos em sociedade, e principalmente no contexto das organizações, os sentidos e significados têm como base os processos de comunicação, como ressalta Fleury (2007, p. 24) ao afirmar que: “a comunicação constitui um dos elementos essenciais no processo de criação, transmissão e cristalização do universo simbólico de uma organização”. Assim, as organizações constituem-se tanto pelos aspectos racionais e técnicos, como pelo simbólico, cultural e imaginário (FREITAS, 2000, ENRIQUEZ, 1997).

Portanto, partindo-se das questões apresentadas, define-se para este trabalho que a construção da identidade e dos sentidos a ela subjacentes, pauta-se na maneira pela qual os indivíduos criam, apreendem e compartilham significados por meio das interações sociais ao longo da vida, principalmente atendo-se ao contexto organizacional.

Para aprofundar o debate empreendido até o momento, o próximo tópico objetiva apresentar os aspectos relacionados à identidade e papéis sociais, em razão de que são constructos teóricos e empíricos que contribuem para se compreender os aspectos norteadores da identidade em organizações.

2.2 IDENTIDADE SOCIAL E PAPÉIS SOCIAIS

Para se compreender as questões relacionadas a interface entre a identidade e papéis, se faz necessário discutir os elementos do campo social que perpassam os sujeitos em interação. Para tanto, conforme destaca Gioia (1998), a identidade enquanto conceito fundamentado nas interações sociais é oriundo de estudos pioneiros de Cooley (1902), James (1918) e Mead (1934), uma vez que estes autores foram os pioneiros no debate envolvendo a interrelação entre os processos sociais e psicológicos, pois anteriormente esses processos eram compreendidos enquanto campos isolados.

Diante disso, Cooley (1902) define que a mente estrutura-se na relação social na interação do indivíduo com a sociedade (caráter psico-social), de modo que o conceito de identidade esta pautado no modo como os demais indivíduos compreendem o outro, já que a identidade para esse autor se constitui nas relações discursivas. Mediante os estudos da área da Psicologia, James (1918) analisava a identidade enquanto múltipla. Já Mead (1934), discutia que as etapas da socialização eram fundamentais para a constituição do *self* do indivíduo. Posteriormente, conforme aponta Gioia (1998) esses autores serviram de base para os trabalhos de Berger e Luckmann (1998), Goffman (2011), Erickson (1976), Tajfel e Turner (1979), entre outros, discutirem e aprofundarem a relação entre os processos de socialização e aspectos identitários dos indivíduos.

O processo de socialização, como apontado no capítulo anterior, possibilita compreender a maneira pela qual os indivíduos no campo social interagem e compartilham significados, pois constroem a si mesmos e o mundo a partir da relação consigo e com os outros, em um processo dialético entre os sujeitos e as estruturas sociais (BERGER; LUCKMANN, 1998; DUBAR, 1997). Assim, a identidade social é “o fruto da interação dos mecanismos psicológicos e dos fatores sociais. Trata-se de um processo social e dinâmico, em contínua evolução, que se constrói por semelhança e oposição” (MACHADO, 2003, p. 55).

Partindo-se dessa relação entre os sujeitos e as estruturas sociais, é possível destacar a identidade pessoal se constrói na dinâmica entre a identidade visada e a identidade assumida (DUBAR, 1997). A identidade visada pauta-se no modo como o sujeito espera constituir-se em um momento futuro, enquanto que a identidade assumida, pauta-se no modo como o sujeito se reconhece no momento presente. É nesse sentido que os sujeitos mediante processos reflexivos são capazes de estabelecer um caráter de julgamento acerca do modo como percebe a si e é percebido pelos demais indivíduos (ERICKSON, 1976).

Freitas (2000, p. 40) complementa, que a identidade é pode ser compreendida como “um resultado, um estado que pode variar no tempo, não é fixa e depende de seu ponto de definição, pois pode dizer respeito ao indivíduo, ao grupo e à sociedade em geral”. Pode-se acrescentar ainda que, a identidade é um estado de consciência de si, um estado de coerência interna que fundamenta a existência, apesar disso, a identificação situa-se no ato de reconhecer ou reconhecer-se em algo ou alguém (FREITAS, 2000).

Já para Castells (2002, p. 22), a identidade dos atores sociais pode ser compreendida enquanto “processo de construção de significados com base em atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado”.

A partir dessas definições, percebe-se que a identidade é fundamenta-se no aspecto relacional, sendo assim, o indivíduo pode ser considerado um ator, já que visa representar um personagem face à outros sujeitos em um dado enredo social. Por sua vez, o indivíduo enquanto ator pode assumir diferentes papéis e seus respectivos atributos, atributos esses de natureza psicológica,

fundamentados na necessidade de representar no “palco social”, visando transmitir uma imagem para se comunicar aos demais (GOFFMAN, 2011; FERNANDES; MARQUES; CARRIERI, 2010).

Com base nessa questão, no contexto organizacional, para se adquirir um corpo de conhecimento necessário para realizar determinadas atividades e funções, o indivíduo necessita interiorizar o que Berger e Luckmann (1998) denominam de “campos semânticos”, ou seja, o indivíduo deve utilizar-se de vocabulários e significações específicas que ordenem e tornem coerentes as interpretações compartilhadas em dado contexto.

Os campos semânticos e as interpretações compartilhadas pelos indivíduos são constituídos e transmitidos por intermédio da linguagem, de modo que para inserir-se nas regras do campo semântico e os sentidos nela imersos, o indivíduo deve apresentar habilidades específicas que o legitimam não só para apreender os elementos que compõem a linguagem, mas de fazer uso das mesmas, possibilitando uma identificação subjetiva com as funções e normas delineadas em dado contexto institucional. É nesse aspecto que reside o processo de tipificação, uma vez que visa organizar os elementos constitutivos da realidade social (BERGER; LUCKMANN, 1998).

Por meio desses elementos, pode-se perceber como são definidos os papéis de determinados profissionais em dado contexto organizacional, uma vez que esses papéis são permeados por um conjunto de saberes que qualificam e definem quais são as funções a serem realizadas e por quem será realizada (BERGER; LUCKMANN, 1998).

De maneira mais específica, diante dessa questão, é o que Dubar (1997) define como “saberes profissionais”, dado que esse saber, quando circunscrito e legitimado em um campo social, possibilita qualificar a atividade do sujeito, como por exemplo: professor, pesquisador, administrador, entre outros, pois se estabelece uma relação recursiva entre os sujeitos e as estruturas sociais e de significação. A partir dessa questão:

Se você é a personagem de uma história, quem é o autor dessa história? Se nas histórias da vida real não existe o autor da história, será que não são todas as personagens que montam a história? Todos nós - eu e você, as pessoas com quem convivemos, somos as personagens de uma história que nós mesmos criamos, fazendo-nos autores e personagens ao mesmo tempo (CIAMPA, 1984, p. 60).

Sendo assim, os sujeitos constituem a si e representam seus personagens ao longo de sua história de vida, ao passo que essas histórias se cruzam com as histórias de outros sujeitos, bem com a história das organizações. Por sua vez, a identidade é permeada uma construção e convergência de histórias ao longo da vida, uma vez que as histórias não existem sem seus personagens e suas representações para com o outro (CIAMPA, 1987).

Berger e Luckmann (1998) complementam que a identidade fundamenta-se na absorção dos papéis e no processo de identificação com o outro. Assim, a identidade torna-se coesa, quando o sujeito é capaz de identificar a si por meio de processos reflexivos. Percebe-se então, que a identidade compõe uma dialética com a identificação, visto que o indivíduo atribui sentido e apropria-se da realidade, quando é capaz de identificar-se com algo ou alguém.

Percebe-se que Ciampa (1987) compreende a identidade enquanto em construção constante ao longo da vida dos sujeitos, de modo que as histórias e os personagens se formam em um processo social e histórico. Assim, é possível perceber que os elementos apresentados por Berger e Luckmann (1998) podem aproximar-se dessa premissa, quando afirmam que os processos de socialização e constituição das identidades estão associados aos papéis assumidos pelos sujeitos ao longo da vida. No entanto, para Goffman (2011) a identidade e os papéis dos sujeitos em interação são permeados por certa estabilidade, uma vez que o autor preocupa-se com o momento da interação (definição da situação), e na maneira como os atores desempenham um papel pré-estabelecido e os desdobramentos dela decorrentes, não se preocupando com as questões que antecedem a interação.

Pode-se destacar que ao aproximar as discussões delineadas por Ciampa (1987), Goffman (2011) e Berger e Luckmann (1998), evidencia-se a possibilidade de se analisar como os sujeitos constituem suas identidades e papéis por meio dos processos intersubjetivos, já que estas questões perpassam os níveis do indivíduo, grupo e organização, de modo a desvelar a intrincada relação entre os sujeitos e as estruturas sociais. Apesar disso, torna-se possível clarificar como se estrutura a dinâmica dos processos de socialização no cotidiano das organizações.

Apesar dessa distinção, a aproximação entre estes autores torna-se possível, já que o debate proposto por eles não se anulam, mas de certa forma se complementam. Por conseguinte, pode-se tanto compreender as questões envolvendo a constituição da identidade, dos papéis e dos significados subjacentes aos processos de socialização em dado contexto social e histórico (CIAMPA, 1987; BERGER; LUCKMANN, 1998), bem como aprofundar a maneira pela qual a identidade e os papéis dos indivíduos se sustentam na interação com o outro (GOFFMAN, 2011).

Isso se deve ao fato de que, é por meio da interação e da identificação que o indivíduo assume o mundo do outro, interpretando-o e atribuindo sentido por meio de processos reflexivos. Por sua vez, a realidade então, conserva-se nos “outros significativos” - termo esse cunhado por Mead (1967) - visto que a identidade do sujeito é reconhecida e confirmada pelo outro, preservando a sua realidade subjetiva, e por isso, dialética (BERGER; LUCKMANN, 1998).

Em suma, a identidade se apóia no aspecto relacional e comparativo, ou seja, as pessoas no contexto social classificam a si e a outros (aspecto tipificador), desdobrando-se nos papéis sociais já legitimados pelo grupo social (PIMENTEL, 2009). Nesse caso, as identidades fundamentam-se em normas, sanções e obrigações intrínsecas aos papéis delineados, que de certa maneira, oferecem base pela qual se possa compreender a dinâmica das interações cotidianas no palco social, no palco das organizações (BERGER; LUCKMANN, 1998; GOFFMAN, 2011).

A partir das categorias sociais, os indivíduos organizam a maneira como exercem suas funções sociais nas organizações, desdobrando-se na maneira como interpretam os papéis, significados e experiências compartilhadas. Diante disso, Castells (2002, p. 23) ressalta que há diferenças entre as identidades e os papéis, visto que, “as identidades organizam significados, enquanto que papéis organizam funções”.

De maneira mais específica, os papéis são constituídos através das normas definidas pelas instituições e organizações no contexto social, e abrangem, por exemplo, ser trabalhador, pai, mãe, professor, administrador, jogador de futebol, entre outros (GOFFMAN, 2011)

É nesse ponto que Goffman (2011) desenvolve as questões relacionadas à interação face a face, de modo que analisa a vida social

enquanto uma metáfora dramática, sendo que não objetiva compreender como os papéis sociais são definidos ou modificam-se ao longo do tempo, mas direciona o enfoque analítico para próprio ato da interação social, ou seja, nas definições situacionais cotidianas que permeiam a relação entre os indivíduos no contexto social em que representam determinados papéis. Em vista disso:

Essa metáfora abre a consciência de que não vivemos sozinhos, e que a racionalidade pretendida na ação dos atores organizacionais é condicionada pela interação entre os diferentes atores, entre o “eu” e o “outro”, entre o “eu” e a “audiência”, entre o papel que cada um desempenha e o que os outros desempenham. Aquilo que se quer exprimir não se pode fazê-lo sem considerar as interações que estão ligadas à própria *performance* do indivíduo (MENDONÇA; FACHIN, 2006).

Em linhas gerais, Goffman (2011) compreende que tal interação é permeada pelo gerenciamento das impressões que regem a definição da situação no ato dos indivíduos de representar determinados papéis na relação com o outro. Assim, o gerenciamento das impressões, para o autor, pauta-se na maneira como os indivíduos se comportam nas representações de seus papéis na relação com o outro, de modo a revelar ou ocultar determinadas ações e atitudes em dado cenário no campo social. Apesar da diferença entre identidade e papéis, ambos estão intrinsecamente relacionados, já que as funções sociais contribuem para que os sujeitos possam atribuir sentido à realidade e a ação no contexto social.

Assim, a multiplicidade de referências e relações sociais que perpassam os sujeitos no campo social relaciona-se com os múltiplos papéis que estes assumem nas instituições sociais que estão inseridos. Na medida em que os sujeitos assumem esses papéis, as crises de identidade podem emergir, pois os sujeitos se vêem obrigados a lidar com múltiplas tarefas e funções, seja ela de pai, mãe, trabalhador, administrador, operário, estudante, entre outros (ERICKSON, 1976). Ademais, ao longo do tempo as referências e processos de socialização do sujeito se alteram, pois a identidade social:

[...] se funda sob determinadas categorias, como, por exemplo, a etnia, a identidade sexual, a classe social, os portadores de deficiências, a idade, entre outras. Unidos sob o mesmo fundamento, os indivíduos procuram sua contextualização no tempo e no espaço, buscando fortalecer suas identidades. Por essa razão é que as manifestações ligadas a nacionalismos e a movimentos sociais se

processam num dado contexto de construção social das identidades, que a todo o momento são construídas e desconstruídas (MACHADO, 2003, p. 57).

Portanto, os indivíduos não podem ser analisados de maneira isolada de seu contexto, já que estão imersos em um conjunto de relações sociais dinâmicas. Tendo em vista essa questão, o contexto das organizações se destaca no campo social, pois acolhe e oferece ao indivíduo um sentimento de pertencer a algo, a um espaço, visto que a cultura organizacional, constrói, suporta e vincula um espaço imaginário, que por sua vez oferece base para a constituição das identidades dos indivíduos (FREITAS, 2000).

Diante disso, após abordar as questões a respeito da dinâmica entre identidade e papéis a partir do debate sobre a vinculação do sujeito ao grupo social e organizações, se faz necessário discutir como se dá a constituição da identidade no contexto específico das organizações, tendo como base os processos de identificação.

2.2.1 Identidade em organizações

As mudanças advindas no mundo do trabalho oferecem base para se compreender as novas dinâmicas das interações sociais entre os indivíduos nas organizações. Nesse sentido, os enredos e as transformações organizacionais são capazes de modificar o cotidiano da vida social e propiciar novos arranjos de significados, de modo que esses enredos se entrelaçam diretamente com o “eu”, com a vida dos indivíduos em tais contextos (FREITAS, 2000; GIDDENS, 2002).

As discussões delineadas a respeito da relação indivíduos e organizações remontam, segundo Ashfort, Harrison e Corley (2008), a uma preocupação nos estudos organizacionais desde Barnard (1938) ao discutir uma possível “coalisão” entre o indivíduo e organização, assim como estudo clássico de Taylor (1966) ao discutir que os interesses dos indivíduos e organizações devem ser comuns. Nesses estudos então, percebe-se que já havia uma preocupação em se investigar a relação dos indivíduos para com as

organizações, porém, segundo os autores, o tema identidade se destacou nos estudos organizacionais a partir do trabalho de Albert e Whetten (1985).

O trabalho seminal de Albert e Whetten (1985) intitulado “*Organizational Identity*”, os autores apresentam um modelo teórico para discutir a identidade a partir do que definem como central, distintivo e duradouro de uma organização, apropriando-se do termo identidade enquanto nível macro de análise. Diante disso, a centralidade pauta-se nas características e práticas essenciais de uma organização, já a distinção objetiva definir as questões que diferenciam uma organização das outras e, a duradoura envolve características da organização que são estáveis e que permanecem constantes ao longo do tempo.

Apesar dos autores terem explorado o nível macro de análise, as idéias de Albert e Whetten (1985) continuam a destacar-se como base para pesquisas que exploram diferentes conceitos, níveis de análise e paradigmas científicos acerca da identidade, de modo a desvelar novas questões sobre as organizações (GIOIA, 1998). De acordo com Hatch e Schultz (2004), é a partir deste trabalho que os primeiros estudos sobre identidade em organizações ganham destaque (SCHWARTZ, 1987; ASHFORTH; MAEL, 1987; ALVESSON, 1990; DUTTON; DUKERICH, 1991; GINZEL; KRAMES; SUTTON, 1993).

O estudo de Schwartz (1987) apresenta uma perspectiva psicanalítica para analisar o comprometimento dos indivíduos no contexto das organizações, partindo-se da influência da organização no direcionamento moral das ações desses indivíduos, de modo a compreender como se dá e as conseqüências desse comprometimento nas organizações. Outro estudo que se destaca é o de Ashforth e Mael (1989) ao introduzirem o conceito de identificação nos estudos organizacionais. Para os autores, a identificação social baseia-se na unicidade percebida por determinado grupo de pessoas, sendo que a identificação direciona as atividades e ações com base em uma identidade organizacional. Alvesson (1990) introduz o conceito de imagem nos estudos organizacionais. Já Dutton, Dukerich e Harquail (1991) discutem como os indivíduos constroem o sentido das organizações que estão inseridas a partir dos processos adaptação organizacionais e da interface entre identidade e imagem organizacional, tendo como base os processos de gerenciamento das impressões. A partir desse gerenciamento das impressões, que tem como base o pensamento de Goffman (2011), Ginzell, Krames e Sutton (1993) ampliam o

conceito de imagem organizacional ao investigá-la com base nos diferentes públicos de uma organização.

A partir destes trabalhos, a teoria da identidade organizacional se desenvolve nos estudos organizacionais, não se atendo apenas ao nível organizacional, mas ampliando para outros níveis de análise e debates com base em diferentes paradigmas científicos.

O tema identidade em organizações se amplia utilizando-se de diferentes paradigmas: funcionalista; interpretativista e pós-moderna (GIOIA, 1998). Devido a essa pluralidade de temas envolvendo o tema identidade em organizações, se faz necessário posicionar como as pesquisas sobre o tema tem se desenvolvido com base em tais paradigmas, de modo evitar possíveis equívocos e dispersões conceituais e situar os diferentes modos pelos quais a identidade tem sido desenvolvida enquanto teoria nos estudos organizacionais.

Diante desses paradigmas, compreende-se que a lente funcionalista baseia-se na compreensão de que o mundo físico e social pode ser descrito a partir de um conjunto de normas e regras, uma vez que se fundamenta no positivismo e na sociologia da regulação, apreendendo o mundo social através de uma abordagem objetiva do mundo social, ao passo que, busca explicar o *status quo* da ordem social mediante uma visão determinista da realidade (GIOIA, 1998). Com isso, a identidade é compreendida como estável e que pouco pode mudar ao longo do tempo, sendo também passível de ser mensurada e gerenciada.

A lente interpretativa tem como base os estudos relacionados à hermenêutica, e diferentemente do funcionalismo, o interpretativismo direciona-se para o aspecto subjetivo, uma vez que pode tanto descrever a realidade vivida pelos informantes como dar voz a eles, bem como a partir da interpretação do pesquisador acerca da realidade vivenciada pelos mesmos. Assim, a abordagem interpretativista para inferir sobre dada realidade, se utiliza de entrevistas em profundidade, sem necessariamente buscar uma generalização a partir do objeto estudado. A partir disso, é possível analisar o modo como os indivíduos organizam a realidade organizacional e, a partir disso, institucionalizam práticas e identidades (GIOIA, 1998).

Já a lente pós-moderna, pauta-se em questionar os “grandes discursos” que moldam os sujeitos no campo social, principalmente as “verdades” sobre o

homem. Nesse contexto, a identidade é compreendida como uma manifestação lingüística, permeada por discursos e relações de poder que omitem reais propósitos das organizações para com os sujeitos (GIOIA, 1998). O paradigma pós-moderno compreende ainda que o sujeito na pós-modernidade é fragmentado, partindo do pressuposto que as relações sociais e os laços afetivos se tornaram mais frágeis, de modo que o indivíduo, não mais detém como referências estáveis as instituições tradicionais como a família, a igreja, casamento, por exemplo, mas busca seja, no consumo ou em relações sociais superficiais atribuir um sentido ao mundo e a própria existência (BAUMAN, 2005).

Com base nos paradigmas científicos, Albert (1998) afirma que a identidade não pode ser vista como permeada por “esquadros e compassos”, uma vez que os estudos sobre identidade visam responder questões como “Quem sou eu?”, “O que é esta organização” ou “Porque me identifico com essa organização”. Para tanto, se faz necessário dar voz aos sujeitos, e a partir disso o pesquisador pode inferir sobre a realidade do pesquisado, nesse caso, os indivíduos presentes nas organizações.

Assim, partindo-se do apresentado por Gioia (1998), pode-se sintetizar como a noção de identidade em organizações é desenvolvida nos paradigmas científicos, como apresentado na tabela a seguir:

PARADIGMAS CIENTÍFICOS	CONCEITOS DE IDENTIDADE
FUNCIONALISTA	A identidade é compreendida como estável e pouco suscetível à mudanças ao longo do tempo. Sendo passível de ser mensurada e gerenciada pela organização.
INTERPRETATIVISTA	A identidade é construída nas relações entre os sujeitos no contexto organizacional.
PÓS-MODERNA	A identidade é compreendida como fragmentada e permeada por discursos dominantes que visam instaurar verdades sobre os sujeitos e suas práticas sociais nas organizações.

QUADRO 2. PARADIGMAS CIENTÍFICOS E OS CONCEITOS DE IDENTIDADE EM ORGANIZAÇÕES

FONTE: Elaborado pelo autor (2014) com base em Gioia (1998); He; Brown, (2013).

A partir desses paradigmas presentes nos campos de estudo, Corley et al. (2006) afirma que há distinções entre os níveis de análise. Nas pesquisas acerca da identidade em organizações, aspectos como imagem, reputação e identidade organizacional compreendem o nível macro de análise, sendo que a dinâmica da identidade também pode estar presente no nível micro, na intersubjetividade, bem como no nível meso, do grupo.

Sendo assim, o indivíduo ao se relacionar com a organização em um processo de identificação, não detém uma “identidade organizacional”, de modo que “organizacional” quando usado desse modo, pode implicar em uma confusão conceitual entre os níveis de análise. Nesse sentido, a identidade dos indivíduos relaciona-se com a cultura organizacional, visto que a identidade expressa os elementos culturais de determinada organização (HATCH; SHULTZ; 2002).

É nesse sentido que se torna possível esclarecer que o termo “identidade organizacional” refere-se à uma compreensão da organização enquanto um ente coletivo, já “identidade em organizações” refere-se à relação da constituição do *self* do indivíduo na sua interação com a organização e os membros a ela pertencentes (CORLEY et al., 2006)

Diante disso, percebe-se que o tema identidade nos estudos organizacionais tem sido trabalhado por meio de abordagens plurais, níveis de análise e campos teóricos distintos, e que nem sempre essa multiplicidade é compatível epistemologicamente entre si (CARRIERI; PAES DE PAULA; DAVEL, 2008).

Devido a essa dispersão, Caldas e Wood Jr. (1997) propõem um quadro para analisar as dimensões pelas quais a temática tem sido analisada. Isto posto, o quadro conceitual envolve duas dimensões: dimensão do objeto focal (indivíduo, grupo, organização e humanidade) e dimensão da observação (imagem, auto-percepção, comportamento e *self*).

A dimensão do objeto focal estabelece em um *continuum* de diferentes perspectivas sobre identidade, de modo que não são elementos isolados, mas que podem estabelecer relações e fronteiras. Por sua vez, a dimensão da observação engloba os níveis de observação da identidade do objeto analisado, seja uma observação interna ou externa, o que de certa forma,

auxilia no reconhecimento da base analítica pela qual a identidade está sendo analisada, reduzindo os equívocos conceituais e análises imprecisas.

Partindo-se dessas dimensões, a identidade pode ser analisada tanto da perspectiva do indivíduo na organização, como na perspectiva macro maneira como a identidade é percebida e interpretada pelo ambiente externo, bem como uma noção de identidade de caráter mais abrangente, como no caso da dimensão da Humanidade (CALDAS; WOOD, 1997). A partir desses elementos os autores apresentam o seguinte quadro conceitual:

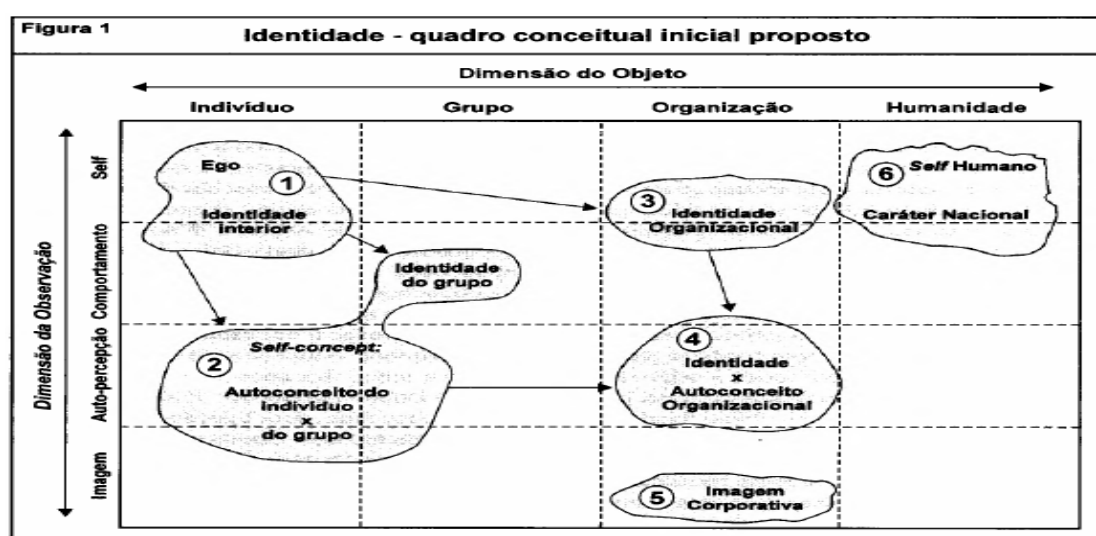


FIGURA 1. IDENTIDADE - QUADRO CONCEITUAL INICIAL PROPOSTO
 FONTE: Caldas; Wood, Jr., 1997, p. 11.

Diante da figura 1 Caldas e Wood Jr. (1997) destaca-se que identidade pode ser analisada enquanto processo de construção do *self* do indivíduo, utilizando-se para isso sua base psicanalítica (área 1); enquanto interação entre identidade do indivíduo e identidade de grupo a partir dos processos de identificação e dos significados oriundos das interações humanas nos processos de socialização ao longo da vida (área 2); Identidade organizacional enquanto conceito macro, tendo como base o trabalho de Albert e Whetten (1985) em que definem o que é central, distintivo e duradouro de uma organização (área 3); Identidade e autoconceito organizacional pautada na maneira como os membros organizacionais constituem a si e a organização, (área 4); Imagem organizacional, em que compreende-se que a identidade e imagem organizacional podem ser gerenciadas (área 5); e por fim, a identidade

enquanto caráter nacional, perspectiva essa pautada na discussão da identidade de nível de nações ou humanidade e sua interrelação ou não com as organizações (área 6).

Dentre essas dimensões, ressalta-se que os aspectos norteadores desta pesquisa enquadram-se no campo 4, uma vez que se objetiva analisar como os membros organizacionais percebem a si e a organização, discutindo-se para isso, os aspectos relacionados significados constituídos nas relações intersubjetivas, bem como processos de identificação e auto-conceito dos indivíduos e grupos presentes nas organizações.

Assim, a partir da análise da produção científica no Brasil no período de 2004 à 2013 sobre o tema identidade em organizações, e tendo como parâmetro a busca em bases de dados das revistas de Administração classificadas entre A2 a B2 pela palavra chave “identidade”, é possível destacar que nesses trabalhos há um maior enfoque em pesquisas de natureza qualitativas e empíricas, atendo-se principalmente ao estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa. Além disso, uma maior parcela desses trabalhos desenvolvem pesquisas empíricas sobre a construção e transformação da identidade (LOURENÇO, VOGT; CORREA, 2014).

Em vista disso, o tema identidade em organizações se destaca tanto nos estudos organizacionais brasileiros, quanto nos internacionais, desenvolvendo os seguintes temas de pesquisa:

TEMAS DE PESQUISA	AUTORES
CONSTITUIÇÃO E TRANSFORMAÇÃO DA IDENTIDADE	DUTTON; DUKERICH; HARQUAIL, 1994; PRATT; FOREMAN, 2000; GIOIA; SCHULTZ; CORLEY, 2000; HATCH; SCHULTZ, 2002; GHADIRI; DAVEL, 2002; HATCH; SCHULTZ, 2002; RODRIGUES; CHILD, 2002; LIMA; HOPFER; SOUZA-LIMA, 2004; MACHADO; FERNANDES, 2004; PENTEADO; SILVA, 2004; HOGG et. al, 2004; IEDEMA; RHODES; SCHEERES, 2005; GHADIRI; DAVEL, 2006; PRATT; ROCKMANN; KAUFMANN, 2006; FONTENELLE, 2007; SOUZA; CARRIERI, 2007; NEVES, 2007; BAUER; MESQUITA, 2008; ÉSTHER; MELO, 2008; SOUZA; CARRIERI; FARIA, 2008; FOREMAN; PARENT, 2008; FIOL; PRATT; O’CONNOR; 2009; HARQUAIL; KING, 2010; CLARK, et. al., 2010; MENDES; ICHIKAWA, 2010; BIANCO; COLBARI; NETO, 2010; SOARES; VIEIRA, 2010; GIOIA et al., 2010; MARRA et al., 2011; RAN; GOLDEN; 2011; SCHULTZ, 2012; RAMPAZO; ICHIKAWA, 2013; BORGES; MEDEIROS, 2013. PUUSA; KUITTIKEN; KUUSELA; 2013; RAVASI; CANATO, 2013.

CONTINUA

IDENTIDADE E IMAGEM	DUTTON; DUKERICH; 1991; ELSBACH; KRAMER, 1996; GIOIA; THOMAS, 1996; HATCH; SCHULTZ; 1997; GIOIA; SCHULTZ; CORLEY; 2000; MACHADO-DA-SILVA; NOGUEIRA, 2000; NOGUEIRA, 2004; MACHADO; CRUBELLATE, 2006; HATCH; SCHULTZ, 2007; CZARNIAWSKA, 2008; MIRANDA; PESSANHA; PEREIRA, 2009.
IDENTIDADE E CULTURA	BELLE, 1991; TOLEDO; BULGACOV, 2004; PAIVA JR, 2005; PAIVA JR,; CORRÊA; SOUZA, 2006; RAVASI; SCHULTZ, 2006; RAVASI; SCHULTZ, 2006; HATCH; SCHULTZ, 2007; BERTOLAZZI, 2008; CLARKE, 2008; MIRANDA; PESSANHA; MOREIRA, 2009; WASSERMAN; FRENKEL, 2011;
IDENTIDADE, ESPAÇO E SIMBOLISMO	FISCHER, 1994; CARRIERI; PEREIRA, 2003; CARRIERI, 2005; PIMENTEL et. al., 2005; FONSECA; AUGUSTO, 2008; CARRIERI et. al., 2010; PIMENTEL; CARRIERI, 2011.
IDENTIDADE E GÊNERO	CAVEDON; GIORDANI, 2006; MACHADO, 2009; FIGUEIREDO, 2009; MIRANDA et. al.; 2009; SILVEIRA; HANASHIRO, 2011.
IDENTIDADE E PODER	LIMA; PEREIRA; VIEIRA, 2006; MORAES; PAES DE PAULA, 2008; MIRANDA et al, 2009; MIRANDA et al., 2012; BUSSULAR, SCHEFFER; SAWITZKI, 2013.
IDENTIDADE E PAPÉIS	HOGG; TERRY, WHITE, 1995; CARNEIRO; NEPOMUCENO, 2004; TOLEDO, 2006; MARTINS; BULGACOV, 2006; BRITO, MARRA 2010.
IDENTIDADE E IDENTIFICAÇÃO	ASHFORTH; MAEL, 1989; MAEL; ASHFORTH, 1992; ALBERT; ASHFORTH; DUTTON, 2000; VAN DICK; 2001; FOREMAN; WHETTEN, 2002; BROWN; HUMPHREYS, 2002; RAVASI; REKOM, 2003; BROWN et. al., 2006; ROCHA; SILVA, 2007;ASHFORTH; HARRISON; CORLEY, 2008; FERNANDES; MARQUES; CARRIERI, 2009; JONES; VOLPE; 2011; CHERMAN; ROCHA PINTO, 2013; HE; BROWN, 2013; HODGKINSON, 2013; LOK; WILLMOTT, 2013.
IDENTIDADE, NARRATIVA E DISCURSO	CZARNIAWSKA-JOERGES; 1994; BROWN; HUMPHREYS, 2002; SVENINGSSON; ALVESSON, 2003; JACK; LORBIECKI, 2007; FENTON; LANGLEY, 2011.

QUADRO 3. TEMAS DE PESQUISA: IDENTIDADE EM ORGANIZAÇÕES
FONTE: elaborado pelo autor (2014)

Destaca-se nesses estudos uma predominância de análise de base interpretativista, uma vez que buscam analisar os significados compartilhados

intersubjetivamente entre os membros inseridos em diferentes contextos organizacionais. Estes significados compartilhados entre os indivíduos nas organizações objetivam tornar aquilo que é desconhecido em conhecido, por meio das interações sociais, uma vez que é através das relações sociais que os sentidos se constroem (WEICK, 1995), pois há elementos simbólicos e cognitivos que permeiam a relação entre os atores envolvidos (NOGUEIRA; MACHADO-DA-SILVA, 2003).

Dentre esses estudos, é possível citar, por exemplo, o estudo empírico de Lima, Hopfer e Souza-Lima (2004), em que investigaram a complementaridade entre a racionalidade instrumental e substantiva na construção da identidade profissional médica. A pesquisa realizada com 70 profissionais da saúde revelou que mesmo sendo uma profissão predominantemente instrumental, há traços de uma racionalidade substantiva.

Já Machado e Hernandez (2004), investigaram o processo de alteridade em expatriados e suas implicações nas situações de trabalho. Nove pessoas classificadas como expatriadas e desempenhando diferentes atividades participaram do estudo. A conclusão do estudo revelou que o processo de expatriação é permeado pela alteridade, uma vez que para se adaptar a um novo contexto cultural, há a necessidade de o indivíduo enxergar-se no outro.

Em outro estudo, Machado (2005) analisa a identidade de uma organização tendo em vista os elementos da cultura brasileira. Para tanto, foi realizado um estudo de caso com 13 indivíduos de uma organização funerária. Ao se aproximar o debate entre identidade e cultura, a pesquisa conclui que as representações da organização e o processo de identificação desvelam o que é particular de uma organização, seus traços de identidade no contexto brasileiro.

O processo de identificação também foi investigado por Rocha e Silva (2007) com base em empregados do setor público frente aos processos de mudança. Os autores constataram que os indivíduos podem se identificar ou não com a organização, o que de certa forma, revela o processo de identificação não é estático, mas que a imagem da organização para o sujeito pode alterar-se.

A identificação em organizações foi também associada à valoração do conhecimento. Essa questão foi investigada por Cherman e Rocha-pinto (2013)

ao analisaram como os processos de identificação dos indivíduos contribuem para a valoração do conhecimento nas organizações. Este estudo teórico-empírico utilizou-se do método *grounded theory method* com 16 profissionais de Recursos Humanos. A conclusão do estudo demonstrou que a identificação tem papel central na valoração do conhecimento, uma vez que no caso analisado, essa incorporação de conhecimento mesmo enquanto uma construção social se dá mais verticalmente pelo o que é valorado pela alta gerência, do que horizontalmente pelos demais indivíduos organizacionais.

No que se refere ao processo de formação e transformação das identidades, há o estudo empírico de Mendes e Ichikawa (2010), em que investigaram a influência de um programa de desenvolvimento tecnológico no processo de constituição e transformação da identidade de cinco produtores rurais mediante a análise história de vida. Os resultados alcançados pelos autores demonstraram que a identidade desses produtores rurais passou por um processo de transformação devido a tal programa.

Em outro estudo empírico esse processo de mudança foi analisado por Rampazo e Ichikawa (2013) ao investigarem o papel dos diferentes organizações na (re)construção da identidade. A pesquisa envolveu ribeirinhos deslocados de seus territórios para a construção de uma usina hidrelétrica. Logo, as conclusões corroboram com o estudo anterior (MENDES; ICHIKAWA, 2010), ao afirmarem que a instalação da usina hidrelétrica acarretou mudanças objetivas e subjetivas no espaço dos pesquisados, uma vez que houve uma transformação do universo simbólico dos ribeirinhos.

Essas pesquisas também se aproximam dos resultados do estudo de Bauer e Mesquita (2008). Os autores apresentam um estudo de base fenomenológica para discutir como as transformações no espaço da agricultura familiar relacionadas à mudança de uma agricultura tradicional para ecológica na formação e ressignificação da identidade social dos agricultores. Os resultados alcançados demonstram que não só a organização é importante nesse processo de mudança, mas a experiência intersubjetiva dos indivíduos também é elemento preponderante nesse processo.

A construção da identidade foi também analisada por meio das práticas cotidianas. Souza e Carrieri (2012) propõem analisar identidade nos estudos organizacionais a partir das práticas cotidianas, discursivas e das

racionalidades que perpassam os sujeitos. O estudo teórico aborda a integração entre as dimensões da identidade, discurso e a prática, uma vez que tal integração se dá por via da racionalidade, seja ela importa externamente ou exercida autonomamente.

O aspecto discursivo para se analisar a formação da identidade também foi investigada por Souza, Carrieri e Faria (2008), pois ao analisarem a construção e a transformação da identidade organizacional projetada de uma ferrovia privatizada, a partir da análise do discurso entre a gerência da ferrovia e o sindicato. Os autores concluem que devido a essas diferenças ideológicas, a identidade organizacional é multifacetada devido aos discursos ambíguos.

Outro estudo empírico sobre esse tema avança sobre a compreensão dos aspectos identitários em organizações é o de Pimentel e Carrieri (2011), ao discutirem a interface entre a dimensão do espaço nos estudos sobre identidade em organizações. O artigo apresenta um avanço no quadro de Wood e Caldas (2006), uma vez que apresenta que a identidade pode ser analisada a partir do espaço apropriado e significado pelos sujeitos nas organizações

Em síntese, tendo em vistas estes artigos empíricos apresentados, percebe-se que os sentidos compartilhados e a identificação em organizações se dão a partir do momento em que há uma integração entre as crenças compartilhadas sobre a organização. Logo, há uma preocupação dos pesquisadores em investigar a multifacetada relação entre os indivíduos e as organizações, de modo a desvelar as transformações das identidades e do cotidiano organizacional.

Diante dessa perspectiva, percebe-se que a construção de sentido nas organizações se constitui na linguagem, narrativas, crenças, signos e símbolos compartilhados, posto que não é estanque, mas contínua (*ongoing*), permeada por atividades presentes no cotidiano organizacional (WEICK, 1995). O sentido então, não existe em si, mas parte-se sempre de um objeto de referência (BERGER; LUCKMANN, 2012), nesse caso, o contexto organizacional.

Isso se deve ao fato de que nas organizações há um processo de identificação, de modo que o indivíduo pode vir a assimilar a organização enquanto uma extensão do *self* (ALBERT, 1998). Com isso, para responder

“Quem sou eu?”, há a necessidade de entender a realidade vivida através das experiências e ações dos sujeitos nas organizações.

Os indivíduos quando estabelecem um forte vínculo de identificação com a organização, utilizam-se dos atributos da organização para definir a própria identidade (DUTTON; DUKERICH; HARQUAIL, 1994). Assim, como apontado no capítulo anterior, os indivíduos estabelecem laços com as organizações, pois tais laços não são apenas materiais, ideológicos ou sócio-econômicos, mas psicológicos (MOTTA, 1991).

Com isso, partindo-se das questões apresentadas, para se analisar o processo de constituição identitária dos sujeitos organizacionais se faz necessário trazer ao centro da discussão tais processos de identificação. Com isso, Pratt (1998) situa as principais definições sobre identificação:

AUTORES	DEFINIÇÃO
Aronson (1992)	“Identificação é a resposta para influência social providada pelo desejo de um indivíduo ser como o influenciador” (p. 34).
Ashforth e Mael (1989)	“Definição social, portanto, é a percepção de unidade ou pertencimento a algum agregado humano” (p. 21).
Cheney (1983a)	“Identificação - com organizações ou qualquer outra coisa - é um processo ativo pelo qual os indivíduos ligam-se a elementos na cena social” (p. 342).
Dutton, Dukerich e Harquail (1993)	“Quando o auto-conceito de uma pessoa contém os mesmos atributos que os da identidade organizacional percebido, definimos este link cognitivo como identificação organizacional” (p. 239).
Tajfel (1983)	“A fim de atingir o estado de identificação, dois componentes são necessários... o cognitivo, no sentido do conhecimento dos membros; uma avaliação, no sentido de que é a consciência em relacionado com algumas conotações de valor” (p. 2)

QUADRO 4 - DEFINIÇÕES DE IDENTIFICAÇÃO

FONTE: Adaptado de Pratt (1998, p. 173, tradução nossa).

Diante dessas definições, Pratt (1998, p. 172, tradução nossa), sintetiza que a identificação “ocorre quando as crenças do indivíduo sobre a organização tornar-se um auto-referencial ou uma auto-definição”, ou seja, a identidade está pautada nos elementos de identificação, principalmente partindo-se das crenças dos indivíduos para com a organização.

Seguindo essa linha, Boros (2009, p. 644) afirma que a identificação refere-se a um conjunto de singificados compartilhados internamente, que torna possível os indivíduos definirem dada organização. Acrescenta-se ainda, que o processo de identificação é o processo pelo qual as pessoas podem definir a si mesmas, governam suas vidas e interagem com o outro (ASHFORT; HARRISON; CORLEY, 2008).

Baseado nisso, Machado (2003) destaca que a análise da identidade no contexto das organizações pode ser trabalhada partindo-se de uma articulação entre as perspectivas de identidade, seja no nível pessoal, social, trabalho e organizacional partindo-se dos processos de identificação. Isso se deve ao fato de que as organizações enquanto *locus* socializador, alicerçam não só a representação do eu por parte do sujeito, mas torna possível interligar os diferentes níveis por meio dos processos de identificação, o que de certa maneira, está fundamentada em uma rede de relações e de significados compartilhados, como destacado na figura abaixo:

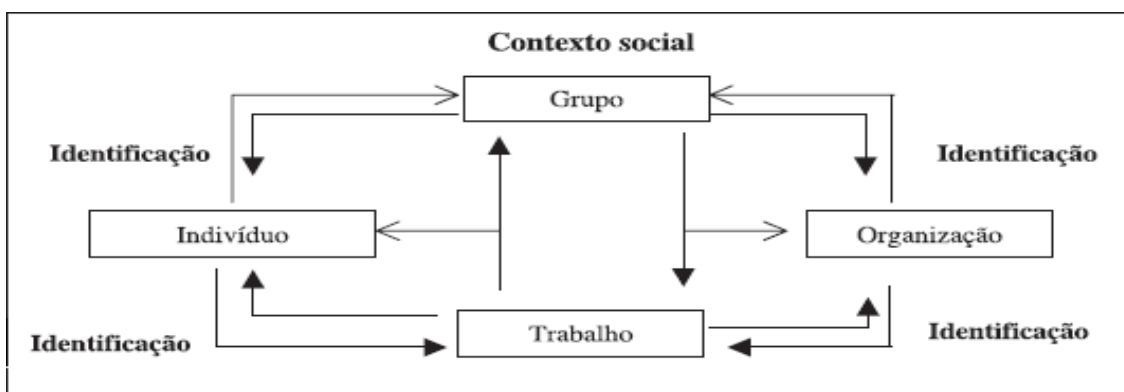


FIGURA 2: INTEGRAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE ESTUDO DA IDENTIDADE
 FONTE: Machado (2003, p. 65)

A partir da integração entre os níveis de estudo da identidade (figura 2), é possível destacar a dinâmica da interação social entre os níveis organizacionais permeada pelo aspecto da identificação. Para tanto, Ghadiri e Davel (2006) afirmam que a identidade nas organizações pode ser compreendida, não como um objeto estático, mas enquanto um processo que se modifica ao longo do tempo, de maneira que as identidades se reconstroem face à um novo conjunto de interações e informações.

Pode-se ressaltar ainda, que a identidade social do indivíduo pode não se originar unicamente da organização, mas por exemplo, do grupo de trabalho que está inserido, de modo que um departamento pode ser reconhecido enquanto um grupo de trabalho. É nesse sentido que o processo de identificação que se constitui nas relações intersubjetivas do grupo principalmente atendo-se a relação recíproca entre papéis sociais, seja na relação professor e aluno, médico e paciente, pai e filho, diretor e gerente, entre outros (ASHFORTH; MAEL, 1989).

O processo de identificação é marcado também pela lealdade ou afiliações intensas e duradouras na vida dos indivíduos e grupos (CHENEY; CHRISTENSEN; DAILEY, 2014). Assim, a interação entre os indivíduos e as organizações e os elementos que permeiam a constituição da identidade nas organizações, é pautada pelo aspecto da identificação, em que os indivíduos assimilam sua autodefinição para com a identidade organizacional, ou seja, esse processo integrativo entre a autodefinição e identidade se dá pela similaridade entre os valores do sujeito com os valores da organização, ou pela adaptação dos valores e crenças do indivíduo para com os da organização (FERNANDES; MARQUES; CARRIERI, 2009).

Seguindo essa linha, a identidade é definida pelo pertencimento do sujeito em dado grupo e na relação com outros grupos, ou seja, estabelece-se uma relação de semelhança e diferença entre os grupos. Com isso, as relações entre determinados grupos sociais possibilitam apreender a maneira como os indivíduos percebem a si enquanto pertencentes à determinado grupo, ou como na percepção dos demais membros como pertencente ao grupo. Com isso, destaca-se a Teoria da Identificação Social (TIS) para se compreender o modo como as interações grupais, acarretam efeitos nos processos de identificação envolvendo os grupos e seus aspectos comportamentais. Logo, segundo Boros (2008) e, a perspectiva da TIS nos estudos organizacionais foi introduzida por Ashforth e Mael (1989), partindo-se da compreensão de que a identificação envolve pertencimento e unidade de determinado grupo social.

Tendo isso em vista, Fernandes, Marques e Carrieri (2009) afirmam que o processo de identificação nas organizações se dá a partir de três componentes definidos por autores da TIS e da Teoria da Categorização do

Self (TCS) (TAJFEL, 1978; 1981; TAJFEL; TURNER, 1979; 1985): o cognitivo, o afetivo e o valorativo.

Para Tajfel e Turner (1979; 1985), o componente cognitivo refere-se ao aspecto do pertencimento do sujeito para com determinado grupo social, sendo capaz de expressar características do grupo ao qual pertence. O componente afetivo refere-se aos sentimentos do sujeito no processo de identificação, de maneira que o sujeito se liga a um grupo se sua permanência oferece uma autodefinição positiva. Já o componente valorativo, refere-se à percepção do sujeito de como seu grupo social é valorizado pelos demais grupos sociais, ao passo que, sua auto-estima pode ser influenciada pelo modo como a organização é percebida externamente. Assim, diante dessas dimensões dos processos de identificação, torna-se possível compreender o processo de constituição da identidade em organizações.

Dessa maneira, nas organizações os indivíduos classificam a si através da relação e identificação com o outro e a partir de categorias sociais (KNOMO; COX, 2007). Dessa forma, pode-se definir que:

Um grupo organizacional é aquele em que os membros compartilham cargos organizacionais comuns, participam de experiências de trabalho equivalentes e, como consequência tem visões de mundo consoantes. A filiação ao grupo de identidade antecede a filiação ao grupo organizacional. Assim, a identidade das pessoas nas organizações é uma função de sua filiação ao grupo de identidade e sua filiação ao grupo organizacional (KNOMO; COX, 2007, p. 338).

Além de identificar-se com determinado grupo, os indivíduos ao longo da vida são permeados por “figuras identificatórias”, ou seja, pessoas pelas quais se identifica não apenas profissionalmente, mas afetivamente (FREITAS, 2007). Com isso, os processos socialização podem contribuir para que os indivíduos desejem e busquem identificações no trabalho, de modo que em muitos casos, esse processo de socialização se dá de tal forma, que o indivíduo pode vir a assumir a identidade do grupo ou da organização como sua (ASHFORTH, HARRISON; CORLEY, 2008).

Nesse caso específico, não há mais as fronteiras claras entre o sujeito e os papéis que ele assume na interação face a face, já que não consegue mais separar-se dos papéis que interpreta (GOFFMAN, 2011). Entretanto, como exposto anteriormente, o indivíduo não é passivo nessa relação, já que tem a

capacidade de refletir e agir nas relações de trabalho, de modo a definir novos sentidos e concepções de mundo.

Pode-se acrescentar ainda a essa discussão, que o processo de identificação do indivíduo para com a organização é permeado também pela imagem que os membros internos detém, mas não se pode negar que a construção dessa imagem também é permeada pelo modo como a organização é compreendida por seus membros externos (DUTTON; DUKERICH; HARQUAIL, 1994). Assim, a identidade no nível organizacional é construída e percebida socialmente através da sua imagem tanto para os membros internos como externos, uma vez que pode ser compreendida enquanto um resultado negociado entre as partes interessadas (RAN; GOLDEN, 2011).

Dessa forma, a imagem pauta-se no modo como o indivíduo percebe a identidade da organização por meio do que define como central, distintivo e duradouro (ALBERT; WHETTEN, 2004). Uma segunda imagem está relacionada ao modo como o indivíduo acredita que os membros externos percebem a organização que está inserido, ou seja, a imagem construída externamente à organização (DUTTON; DUKERICH; HARQUAIL, 1994).

Pode-se acrescentar ainda, que a imagem organizacional projetada externamente, quando interpretada de modo negativo, pode vir a alterar a maneira como os membros internos compreendem as características que antes eram consideradas centrais, distintivas e duradouras da organização, estabelecendo assim, uma necessidade de rearranjo dos significados constituídos (RAN; GOLDEN, 2011).

Logo, a partir dessas imagens, o comportamento dos indivíduos é baseado nos atributos que utilizam para definir a si, bem como nos atributos que acreditam ser reconhecidos por outros acerca dos atributos da organização, como por exemplo: sucesso, determinação, inovação, flexibilidade, entre outros (DUTTON; DUKERICH; HARQUAIL, 1994).

No estudo clássico de Dutton e Dukerich (1991), em uma organização portuária, os autores destacam que os indivíduos interpretam e atribuem sentido a partir das mudanças da organização, uma vez que a imagem e identidade organizacional permeiam não só a construção de sentido, mas a ação dos indivíduos. Nesse estudo, a imagem organizacional está imbricada tanto internamente como externamente à organização. A imagem interna

refere-se ao modo como os indivíduos percebem a organização e no modo como acreditam que ela é percebida externamente, de modo que imagem externa, refere-se a percepção dos outros atores para com a organização.

Portanto, tendo como base as questões apresentadas acerca da identidade em organizações, a partir dos processos de identificação, pode-se sintetizar que a identidade organizacional neste trabalho é compreendida no contexto das organizações enquanto uma construção social por meio dos processos intersubjetivos constituídos social e historicamente, tendo em vista o caráter reflexivo dos sujeitos na busca por um auto-referencial por meio das experiências e transformações vivenciadas. A identidade fundamenta-se nos processos de identificação em que os indivíduos organizacionais se reconhecem em algo ou alguém a partir das representações compartilhadas, uma vez que é por meio dos laços profissionais e afetivos, que as pessoas definem a si mesmas, governam suas vidas e interagem com o outro.

A partir dos elementos apresentados, a identidade em organizações é marcada por aspectos cognitivos e simbólicos e mediados pelo processo de identificação e assunção de papéis sociais em organizações, que corroboram para se compreender como se constitui as identidades de docente em IES públicas e privadas, face aos papéis e relações de poder, elementos esses marcados por normas e regras. Assim, a próxima seção aborda aspectos relacionados à identidade e carreira docente no contexto das Instituições de Ensino Superior.

2.2.2 Identidade e Trabalho Docente em Instituições de Ensino Superior

Partindo-se do processo das interações sociais e dos processos de identificação, pode-se destacar que a identidade docente está intrinsecamente ligada aos valores dos indivíduos e de suas experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, de modo que essa identidade não é estática, mas se constrói em uma relação contínua e dinâmica ao longo do tempo (CIAMPA, 1987; MORGADO, 2011).

Como destacado anteriormente, um indivíduo, nesse caso a figura do acadêmico, tem ao longo da vida por meio de “figuras identificatórias”, ou seja, professores, orientadores, autores que de certa maneira foram importantes para sua formação e estabelecem um vínculo não apenas intelectual, mas principalmente afetivo. Logo, o professor se constitui na relação com o aluno, e o aluno se constitui enquanto tal na relação com o professor (FREITAS, 2007). Diante disso, a vida acadêmica se fundamenta na:

Busca e contato com outros universos e idéias, de autores, de lugares, e de temas, que favorecem uma rica vida interior. O gosto pela leitura e pela escrita pode ser um reconfortante companheiro ao longo da vida, sem falar que se aprende a estudar com prazer, com alegria e com cuidado (FREITAS, 2007, p. 188).

Nesse sentido, o estudo de Miranda, Capelle e Mafra (2012), ao analisarem as professores de uma universidade pública em cargos de gerência, afirmam que a socialização no contexto organizacional atua na dinâmica identitária desses professores, de modo que a identidade pode ser ao mesmo tempo dinâmica e contraditória devido aos inúmeros papéis que estas vivenciam no cotidiano.

Dentre esses papéis, destaca-se o papel de pesquisador, porém em determinadas Instituições de Ensino Superior, a pesquisa não é institucionalizada, pois segundo Bastos (2007), o ofício acadêmico tem sido direcionado em sua maioria para o ensino, uma vez que tanto o perfil como as titulações exigidas nas IES varia de acordo com o tipo de instituição (universidades, centro universitários, faculdades integradas, entre outros).

Melo e Serva (2012) discutem que essas várias atividades assumidas pelos docentes fazem com que o tempo para que os docentes desenvolvam as suas atividades de leitura e pesquisa, seja reduzido devido às atividades burocráticas que tem de assumir. Logo, a atividade do docente vai além das horas de trabalho delineadas, em que para cumprir os prazos de suas atividades e projetos, acaba muitas vezes por consumir o tempo em outras esferas da vida.

No caso das IES públicas, Bastos (2007) destaca que o enfoque em pesquisa não tem se destacado no corpo docente, pois mesmo apresentando titulações elevadas, acabam por desempenhar outras atividades, dedicando-se

à prestação de serviços, ensino ou até mesmo à gestão em tais instituições. O autor aborda que o ofício acadêmico se constrói tanto por fatores motivacionais intrínsecos (realização e crescimento pessoal, contribuir com a sociedade, entre outros), bem como fatores extrínsecos (remuneração, *status*, entre outros).

Ainda nesse contexto, o ensino, pesquisa, extensão e gestão demandam competências específicas, de modo que não são todos os docentes que conseguem representar tal pluralidade de papéis, o que de certa maneira pode gerar tensões, e muitas vezes sofrimento para o docente. Diante disso, os papéis de professor e pesquisador apresentam diferentes requisitos psicológicos, e que muitas vezes não são passíveis de conformidade (BASTOS, 2007).

Freitas (2007) afirma ainda, que a profissão acadêmica é constituída também por suas regras, rituais e cobranças, porém o acadêmico se comparado a outras profissões, pode usufruir de certo grau de liberdade e de autonomia, o que reflete uma quantidade menor de trabalho, mas que pode ter maior controle sobre suas atividades. Nesse sentido:

É verdade que cada vez mais a tendência é a de se uniformizar, padronizar e taylorizar a sala de aula, bem como a de se definir – à revelia - o objeto de estudo a ser realizado nas dissertações e teses dos alunos; ainda assim, nenhum trabalho acadêmico prescinde de rasgos de originalidade, de ousadia, de teimosia e de afirmação de autonomia intelectual. Pode-se obrigar um professor a adotar um livro ou se cronometrar o tempo que ele dedica a cada tema, mas não se eliminará o traço individual e a maneira como cada professor realiza o seu trabalho, como interage com a classe, como manifesta suas emoções no cumprimento de seus deveres, como escolhe exemplos que dão brilho ao assunto ou autores que tiveram contribuições geniais. Nesse sentido, o acadêmico é por natureza um rebelde aceito, caso contrário seria mais barato e menos complicado contratar-se um robô (FREITAS, 2007, p. 189).

Partindo-se dessa questão, Freitas (2007) ressalta que a profissão docente apresenta seus “ossos do ofício”, porém as mudanças na prática de ensino e pesquisa tem resultado no excesso de trabalho, de modo que o uso de novas tecnologias, ao mesmo tempo em que auxiliam o docente, podem aumentar seu ritmo de trabalho.

No caso contexto das universidades (IES), a profissão docente ao longo das últimas décadas tem passado por mudanças, de modo que tais

transformações fizeram com que se estabelecesse um movimento de profissionalização, apoiando tanto a formação inicial como a formação contínua desses profissionais. Por sua vez, a profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, de modo que o habilita a desempenhar diferentes funções profissionais (TARDIF; FAUCHER, 2010 *apud* MORGADO, 2011).

Professores e pesquisadores são produtores e difusores de conhecimento que não apenas sobrevivem do trabalho que desenvolvem, mas são agentes capazes de interferir no desenvolvimento das ciências e consequentemente da sociedade atual (BINI; SERVA; MELO, 2013). Além dessa questão, devido a profissionalização da atividade acadêmica, o trabalho do docente é influenciada pelos aspectos socioeconômicos que se desdobram em regulações sobre tal atividade (SERVA, et al.; 2013).

Também é possível destacar que a atividade do docente pesquisador é marcada pelo reconhecimento oriundo de prêmios, bolsas ou citações de trabalho, o que de certa forma desvela também que o espaço que circunscreve a atividade acadêmica, é permeado por uma relação de troca, já que se não há publicações dos resultados de pesquisa em formato de artigo, não há incentivos para o desenvolvimento de pesquisas e permanência na carreira (BINI; SERVA; MELO, 2013). Diante disso, é possível afirmar que:

Ser pesquisador é participar de colóquios, é publicar, e, também, ensinar. Significa passar muito tempo na organização material da pesquisa e estudar. Na função de pesquisadores, precisam também encontrar financiamento, preparar entrevistas e viagens, fazer contato com os colegas e os informantes de suas pesquisas. Além disso, na função de professores, participam fortemente das funções de ensino e agregadas a essas duas atividades, as atividades burocráticas (MELO; SERVA, 2012, p. 2).

Com isso, nos dias atuais o docente acaba por assumir várias responsabilidades, e o fato de ser um especialista em determinada área não é em si suficiente, pois, além disso, ele avalia artigos de seus pares e trabalhos de alunos, prepara aula, elabora artigos, consumindo noites de trabalho e finais de semana. Assim, Freitas (2007) afirma que esse volume de trabalho tem ocasionado reflexos negativos na saúde desses docentes, de modo que a academia hoje pode ser considerada um lugar de risco à saúde, devido às

cobranças excessivas (principalmente relacionado às publicações) compressão do tempo, competição, entre outros fatores.

Para auxiliar a compreensão acerca do trabalho docente e seus desdobramentos nas IES, a seção a seguir objetiva apresentar questões relacionadas ao poder, tempo e espaço em organizações. Tendo em vista essas dimensões de análise, é possível investigar a maneira como os docentes se relacionam e interpretam os papéis assumidos, visto que podem elucidar como esse palco e os papéis se instituem nas relações de poder entre os demais atores (docentes, alunos, IES e órgãos de fomento).

Tendo em vista as questões apresentadas, a próxima sessão apresenta o aspecto do espaço, tempo e poder em organizações, com vista à situar e elucidar as questões delineadas até o momento a respeito da identidade e trabalho docente.

2.3 ESPAÇO, TEMPO E PODER EM ORGANIZAÇÕES

Ao se evidenciar os aspectos constitutivos das identidades em seus diversos níveis no contexto das organizações, pode-se refletir sobre o palco e os enredos pelos quais os atores organizacionais desempenham os seus papéis. Com isso, pode-se refletir sobre a maneira como as relações de poder, tempo e o espaço permeiam os processos cognitivos e comportamentais, e conseqüentemente os papéis assumidos pelos docentes de pós-graduação *strictu sensu* de no contexto das IES.

Com isso, segundo Pimentel (2009) a proposta conceitual apresentada por Caldas e Wood Jr. (2006) no tocante as perspectivas de análise em identidade, não contemplam ou consideram como elementos implícitos, as questões relacionadas ao processo de construção da identidade mediante a identificação e a socialização. Assim, o espaço organizacional pode ser analisado como o meio pelo qual esses processos ocorrem e com isso verificar os significados que permeiam a construção da identidade dos indivíduos na organização.

Denota-se através dessas questões, que a identidade estabelece uma relação dialética entre os espaços sociais, uma vez que é o meio pelo qual os indivíduos estabelecem sua identificação com o mundo social. Logo, o espaço é a base pela qual se constrói, mantém e se reconstrói as identidades na relação do indivíduo consigo e com os demais (FISHER, 1994; BERGER; LUCKMANN, 1998; PIMENTEL, 2009; ALMEIDA; PEREIRA, 2012).

Diante disso, o local de trabalho apresenta uma natureza psicossocial, que por sua vez estabelece o espaço pelo qual o sujeito irá criar ou recriar parte de sua identidade, ou seja, não há espaços em si, já que os espaços são humanizados, constituídos por pessoas. Como salienta Fisher (1994), o arranjo dos espaços nas organizações é capaz de estruturar o modo como as comunicações se constituem sobre os grupos, seus valores e crenças (FISHER, 1994). Logo, esses espaços não apresentam neutralidade, mas são permeados por fatores políticos e ideológicos (LEFEBVRE, 1991).

A partir disso, o espaço organizacional se edifica não só por sua estrutura física, que definem os espaços dos sujeitos nela inseridos, mas pelos espaços assumidos por estes. Diante disso, as comunicações e as definições dos papéis entre sujeitos são permeadas por relações face a face, que muitas vezes apresentam sanções e obrigações, que podem atuar no modo como tais papéis são assumidos (GOFFMAN, 2011; CARRIERI; PAES DE PAULA; DAVEL, 2008).

Nesse sentido, o espaço é uma zona emocional dimensionalizada a partir de fatores psicológicos e sociais, de modo que são fronteiras invisíveis e não objetos sólidos. Todavia, ao elucidar a noção de que os espaços permeiam a construção da identidade, se faz necessário destacar que o indivíduo não é determinado pelo espaço que ocupa, mas os indivíduos se apropriam e se adaptam aos espaços delineados na organização (FISHER, 1994).

Tendo em vista esses fatores, os espaços apropriados pelos sujeitos organizacionais podem ser compreendidos como desdobramentos da cultura, uma vez que o espaço se estrutura simbolicamente para dar base para o desenvolvimento das identidades e comportamentos. Segundo Fisher (1994) os sujeitos ao se apropriarem desses espaços, podem assumir novos significados e, dessa maneira, estabelecer uma disparidade entre códigos sociais assumidos e a cultura organizacional.

A construção da identidade então situa-se na espacialidade (PIMENTEL, 2009), uma vez que a dimensão do espaço assumido, estabelece uma relação dialética entre o espaço e a identidade, pois o espaço é compreendido como o meio pelo qual há a identificação dos sujeitos com seu contexto social, já que são a base pela qual as interações sociais ocorrem. As interações que perpassam esse espaço podem ser passíveis de controle social, já que há tanto regras formais como informais que permeiam os comportamentos e ações dos indivíduos (PIMENTEL, 2009; FOUCAULT, 2007).

Esse processo pode fazer com que os indivíduos no contexto das organizações moldem suas ações e comportamentos, de modo a aceitar os papéis externamente impostos, mas ao mesmo tempo, o indivíduo pode agir de maneira autônoma, sendo capaz de alterar o sistema social e os espaços pelos quais possa constituir sua identidade (SOUZA; CARRIERI, 2012).

Nesse contexto, o espaço dividido e controlado pela organização pode ser fonte de estresse associado à impossibilidade do trabalhador ter uma zona de recolhimento, ou seja, uma “concha pessoal” que seja valorizada ou desvalorizada, já que é o local pelo qual o sujeito se identifica e se socializa. Com isso, destaca-se a natureza psicossocial do local de trabalho, pois o trabalhador investe ou rejeita seu trabalho como sendo parte da sua identidade (FISHER, 1994; GOFFMAN, 1974).

Percebe-se que no campo das IES, essas questões refletem-se sobre a produção acadêmica de artigos e a imposição por parte dos órgãos reguladores (MEC, CAPES, CNPQ) de determinadas regras e práticas sobre a atividade do docente (NASCIMENTO; SALVÁ, 2013).

O ato de vigiar os indivíduos se dá não só pelo controle expresso, mas também por práticas culturais de reafirmação, capacitação e persuasão moral (HARDY; CLEGG, 2001). Nesse sentido, não só os espaços, mas a cultura organizacional pode ser compreendida como um instrumento de poder, já que as representações do imaginário social se (re)constrem nas relações do cotidiano no ambiente das organizações, uma vez em que esses elementos “[...] expressam em termos de valores, normas, significados e interpretações, visando um sentido de direção e unidade, tornando a organização fonte de identidade e de reconhecimento para seus membros” (FREITAS, 2000, p. 97).

Assim, a complexidade dos espaços organizacionais faz com que os poderes tornem-se multivalentes ao invés de unilaterais, devido à possibilidade de contestar e resistir a tais poderes (HARDY; CLEGG, 2001). Destarte, o exercício do poder e controle podem vir a afetar a identidade dos indivíduos, de modo que é através das relações de trabalho que o indivíduo identifica o seu *self* e os relacionamentos também particulares de seu mundo (RAPPORT, 2009).

Como destaca Pagès et al. (1987) as organizações estabelecem normas e regras em seu interior, de modo a organizar a vida interna através do que denomina de “autonomia controlada”, reduzindo conflitos e contradições de qualquer natureza. É nesse sentido que o criador das regras não participa diretamente das regras do jogo, já que o próprio jogo estabelece novos arranjos a partir do respeito às regras por parte dos sujeitos. Diante dessa questão, “o exercício do poder não consiste em ordenar, tomar decisões, mas em delimitar o campo, estruturar o espaço no qual são tomadas as decisões” (PAGÈS et al., 1987, p. 51).

A aplicação das regras nas organizações é permeada por uma relação paradoxal entre a autonomia e controle, uma vez que os controles não são estáticos, pois a aplicação dos mesmos depende de certo grau de autonomia do indivíduo, por isso uma autonomia controlada. Com isso, a autonomia controlada, uma vez que essa pautada tanto em um poder individual como coletivo, pode-se questionar tais regras, desde que esteja inserido em um espaço delimitado e determinado (PAGÈS et al. 1987).

Apesar das organizações serem permeadas por um conjunto de regras que limitam certos comportamentos, a organização torna-se um espaço de pertença, pois possibilita ao indivíduo satisfazer seus desejos narcisísticos e ao mesmo tempo se proteger das ameaças do “mundo externo” através de sua integração ao grupo social (KAËS, 1997). Logo, a partir do grau de identificação e pertencimento desse indivíduo para com a organização, a identidade dos sujeitos pode ser absorvida pela organização ou em um movimento contrário, o sujeito fazer de sua identidade organizacional sua extensão do *self* (CARRIERI; PAES DE PAULA; DAVEL, 2008). Diante disso, pode-se destacar que os papéis assumidos pelos atores organizacionais estão circunscritos nos espaços delimitados da organização e de certa maneira

objetivam não só o controle, mas em muitos casos, possibilitar a individualização dos sujeitos inseridos em tais espaços.

Com isso, os novos arranjos dos espaços físicos das organizações, bem como as relações de trabalho dinâmicas, produziram novas formas de poder e controle, que em muitos casos não são mais elementos ostensivos, mas sutis de fiscalização e normatização sobre as atividades dos sujeitos. É nesse sentido que Sennet (2009) afirma que as novas relações de trabalho desenvolvem-se sobre as qualidades de caráter que ligam os seres humanos uns aos outros, e dão a cada um deles um senso de identidade sustentável ao longo do tempo, de segurança e pertencimento.

Em vista disso, a dimensão do tempo estabelece certo ordenamento na vida dos sujeitos, uma vez que a compreensão sobre o tempo era pautada na linearidade, em que havia pouca variação de emprego ao longo do tempo, ou seja, havia um uso disciplinado do tempo que possibilitava os indivíduos constituírem suas identidades de maneira ordenada, sem muitas rupturas ou variações ao longo da vida (SENNET, 2009). Sendo assim:

A experiência corrente sugere que o tempo flui: o passado é imutável, o futuro indeterminado e o presente é a realidade vivida, única e fugidia. As imagens representativas mais freqüentes são o fluxo de um rio, ou a ampulheta, ou o relógio com indicador do passar das horas e dos minutos (NOGUEIRA, 2003, p. 2).

Diante disso, o tempo pode ser continuamente reificado nas estruturas sociais, pois está imerso em um conjunto de relações sociais que constroem e atribuem sentido a realidade. Segundo Nogueira (2003), o tempo tornou-se uma mercadoria nas relações de trabalho após a revolução industrial. Logo, como afirma Sennet (2009), as condições do novo capitalismo criaram um conflito entre caráter e experiência, uma vez que a experiência do tempo desconjuntado ameaçando a capacidade das pessoas transformarem seus caracteres em narrativas sustentadas, já que o tempo, as relações sociais se modificam, não são estáticas como se pensava no passado.

O tempo no contexto disciplinar tornou-se elemento de controle (FOUCAULT, 2007), seja por exemplo, em organizações, hospitais, escolas, universidades, entre outros, de modo que a delimitação do tempo mediante o horário visa estabelecer proibições, determinar lugares e ocupações, bem como definir os ciclos de repetição. O tempo, transforma-se em um “tempo útil”

capaz de nortear regularidades e o funcionamento das estruturas sociais. Assim, o espaço social e o tempo tornaram-se elementos de poder refletidos sobre os aspectos disciplinares nas organizações, que de certa maneira, permeiam como os enredos sociais devem ser seguidos e como os papéis devem ser interpretados (GOFFMAN, 2011).

Como compreende Hassard (1996) o tempo que permeia a vida cotidiana dos sujeitos pode ser tanto linear quanto cíclico. O tempo linear compreende a dimensão objetiva e homogênea, ou seja, enquanto objeto concretamente delimitado. Já o tempo cíclico é qualitativo e heterogêneo, constituído por meio das representações coletivas e da abstração dos indivíduos, logo, compreendido enquanto elemento subjetivo.

Assim, o tempo não configura-se apenas pela demarcação cronológica do trabalho no relógio da organização, mas no modo como o próprio sujeito significa e se relaciona com o tempo nas suas atividades cotidianas e interações face a face, desdobrando-se em um tempo qualitativo, circular e de pertença do sujeito para com seus laços sociais (GOFFMAN, 2011; LOURENÇO, 2008).

A partir destas questões, pode-se sintetizar que além do aspecto temporal, a dinâmica identitária dos atores organizacionais e os papéis que desenvolvem, são permeados por um palco, um espaço marcado por regras e normas, sejam explícitas ou implícitas que organizam o cotidiano organizacional.

Essas regras e normas organizacionais incidem sobre os sujeitos organizacionais como um desdobramento das relações de poder, e que podem estabelecer a definição da situação entre os atores sociais (GOFFMAN, 2011). Relações essas pautadas não só na relação sujeito e organização, mas entre os próprios indivíduos, uma vez que enquanto atores, representam e projetam seus personagens na relação com o outro.

Ao representarem seus personagens e seus respectivos papéis, os atores sociais no contexto das organizações, podem de certa maneira, estabelecer não só um processo de identificação em seus diversos níveis organizacionais, mas constituir sua identidade. Os papéis e identidades se relacionam, já que é através das funções sociais que os sujeitos em interação

são capazes de atribuir sentido à realidade das organizações (BERGER; LUCKMANN, 1998).

As representações desses papéis são assumidas pelos indivíduos na organização, se relacionando a constituição da identidade do sujeito na interação com os demais atores organizacionais, de tal forma que essa interação é permeada pelas relações de poder, que de certa maneira, podem alterar o arranjo dos espaços organizacionais, o tempo de trabalho, a realização das atividades inerentes às representações, bem como as estruturas de comunicação e significados entre os mesmos.

Diante das questões apresentadas, a seção a seguir apresenta os aspectos metodológicos norteadores da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Nesse tópico serão apresentados os procedimentos metodológicos a serem adotados no desenvolvimento do estudo, com o propósito de responder o problema de pesquisa delineado, nesse caso, como a identidade dos professores de pós-graduação *stricto sensu* se constitui a partir das relações de poder e papéis organizacionais. A despeito disso, são apresentadas a concepção epistemológica e ontológica da pesquisa, em seguida a especificação do problema e questões de pesquisa, definição das categorias analíticas e delimitação e design de pesquisa.

Desse modo, para Fachin (2006), o método pode ser definido como um instrumento do conhecimento que orienta o planejamento de determinada pesquisa, possibilitando coordenar investigações e estabelecer inferências sobre os resultados alcançados. Nesse sentido, o método de pesquisa envolve coleta de dados, análise e interpretação dos dados coletados pelos pesquisadores (CRESWELL, 2010).

3.1 CONCEPÇÃO EPISTEMOLÓGICA E ONTOLÓGICA

A posição ontológica reflete a visão do pesquisador acerca da natureza do mundo, de modo que a posição epistemológica, reflete a visão do pesquisador sobre o que ele conhece do mundo e sobre o que os sujeitos sabem sobre o mundo (MARSH; FURLONG; 2002). A partir disso, o trabalho se desenvolve com base na compreensão de que o mundo social estrutura-se mediante os padrões de significado que moldam e sustentam a ação e a interação humana.

Para tanto, a realização do presente trabalho, a concepção epistemológica e ontológica, fundamenta-se na compreensão de que a realidade é construída a partir das interações sociais entre os sujeitos no contexto social, ou seja, o fenômeno social não existe de maneira

independente da interpretação da realidade por parte dos sujeitos (BERGER; LUCKMANN, 1998; HATCH; YANOW, 2005).

No contexto organizacional, os indivíduos atribuem significado às ações e compartilham esquemas interpretativos, que de certa maneira, são constituídos nas interações sociais. Diante disso, Smircich (1983) compreende que para que a organização se estabeleça enquanto instituição estável se faz necessário modelos de interpretação e compreensão comuns entre seus membros, ou seja, os indivíduos não são sujeitos passivos, mas ativos na construção do significado na experiência. Pode-se acrescentar ainda que o conhecimento do mundo social tem como base a interpretação da percepção dos sentidos, sendo que a realidade social se constrói de diferentes modos através de múltiplas interpretações (HATCH; YANOW, 2005).

Por sua vez, o papel do pesquisador interpretativista é reconhecer o mundo através da maneira como os membros descrevem e interpretam a organização e as relações nela imersas, sendo assim, o pesquisador ao desvelar os aspectos da realidade organizacional, tenta descobrir as estruturas de significados em uso e que sintetizam uma imagem da realidade do grupo e possibilita fazer reflexões e apontamentos (SMIRCICH, 1984). Portanto, o trabalho fundamenta-se na abordagem interpretativa da realidade social, a partir da construção e compartilhamento dos significados entre os atores organizacionais (BERGER; LUCKMANN, 1998; HATCH; YANOW, 2005; SMIRCICH, 1984). Tendo isso em vista, o próximo tópico apresenta a especificação do problema.

3.2 ESPECIFICAÇÃO DO PROBLEMA

O presente estudo objetiva responder o seguinte problema de pesquisa: **Como se constitui a identidade dos professores de pós-graduação *stricto sensu* a partir das relações de poder e papéis organizacionais em Instituições de Ensino públicas e privadas?**

3.2.1 Questões de Pesquisa

- Quais são os principais características das atividades realizadas pelos professores de pós-graduação *stricto sensu* em IES públicas e privadas?
- Como os professores de pós-graduação *stricto sensu* definem suas identidades no contexto das IES públicas e privadas?
- Quais são os papéis organizacionais dos professores de pós-graduação presentes em IES públicas e privadas?
- Qual o impacto dos órgãos reguladores sobre a atividade docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* de IES públicas e privadas?
- Como os professores de pós graduação *stricto sensu* relacionam os aspectos normativos e reguladores com seus papéis nas IES?

3.2.2 Representação Das Categorias Analíticas

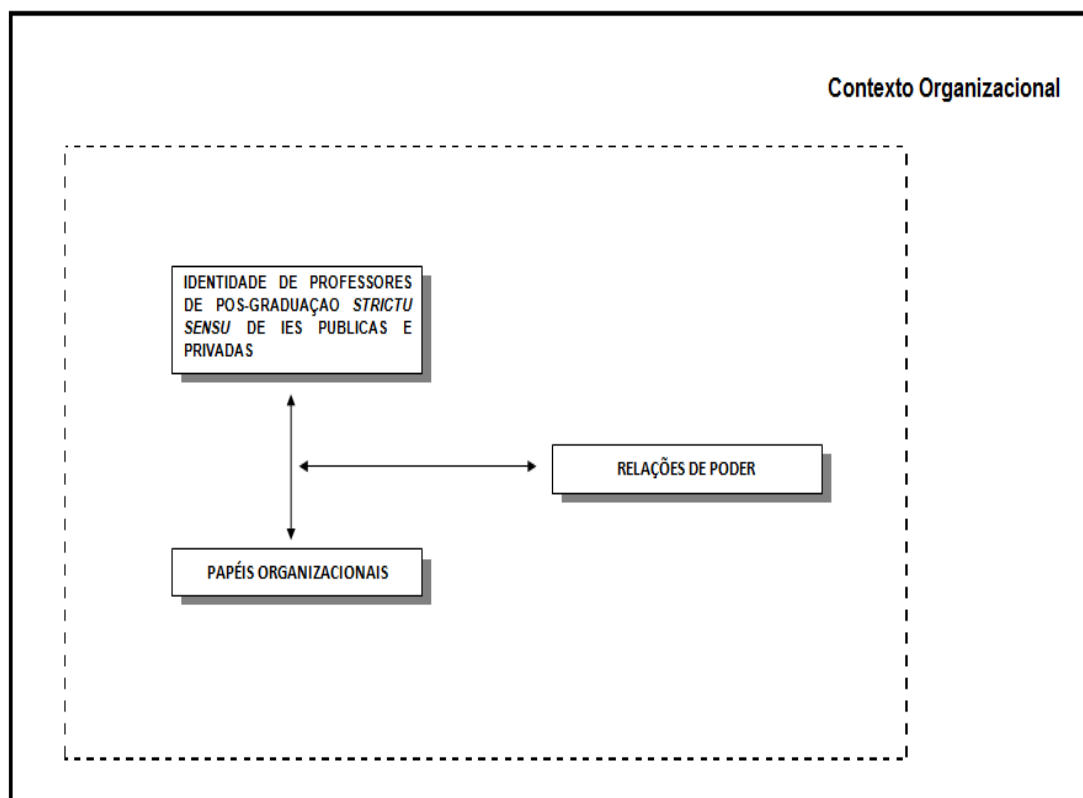


FIGURA 3. CATEGORIAS ANALÍTICAS.
FONTE: Elaborado pelo autor (2014).

A representação das categorias analíticas apresentadas na figura 2, objetiva de ilustrar a interface entre a constituição da identidade de professores de pós-graduação em IES públicas e privadas, tendo em vista os papéis assumidos nesses contextos. A partir disso, tendo em vista as questões discutidas no referencial teórico, torna-se possível aproximar as dimensões das relações de poder (tempo e espaço) para contribuir na compreensão acerca da constituição identitária e dos papéis.

3.2.3 Definição Constitutiva e Operacional

No que se refere à definição constitutiva e operacional, Creswell (2010) afirma que as definições dos termos têm como finalidade explicar para os indivíduos que se encontram fora do campo de estudo em questão, as definições dos termos empregados na pesquisa. Com isso, as principais categorias empregadas nesse trabalho serão as seguintes:

- IDENTIDADE
- PAPÉIS
- PODER

IDENTIDADE

D.C: A identidade é compreendida enquanto uma construção social por meio dos processos primários e secundários, tendo em vista o caráter reflexivo dos sujeitos na busca por um auto-referencial, em suas experiências e transformações vivenciadas ao longo da vida e no contexto das organizações. A identidade fundamenta-se nos processos de identificação do sujeito para com a organização e os grupos que a compõem (BERGER; LUCKMANN, 1998; CIAMPA, 1987; ALBERT, 1998; PRATT, 1998; FREITAS, 2000; HATCH; SCHULTZ, 2002; ASHFORT; HARRISON; CORLEY, 2008; FERNANDES; MARQUES; CARRIERI, 2009).

D.O: Para a compreensão da constituição da identidade em organizações, foi operacionalizada a análise dos três componentes dos processos de identificação: o cognitivo, o afetivo e valorativo (TAJFEL; TURNER, 1979; 1985). Esses componentes foram analisados a partir dos significados atribuídos pelos docentes do caso sob estudo, por meio de entrevistas semi-estruturadas, pois são pelos laços profissionais e afetivos, que os indivíduos definem a si e a organização, governam suas vidas e interagem com o outro.

PAPÉIS

D.C: Os papéis são definidos como funções sociais que os atores assumem no contexto social. No contexto das organizações, seus atores assumem diferentes papéis que os direcionam na realização das atividades cotidianas, na medida em que visa transmitir uma imagem que estabeleça uma comunicação com os demais atores na interação face a face. Os atributos desses papéis são tanto de natureza psicológica, quanto constituída por meio da divisão de trabalho existente e das normas definidas pelas organizações. A partir das categorias sociais, os indivíduos organizam a maneira como exercem suas funções na organização, desdobrando-se na maneira como interpretam os papéis, significados e experiências compartilhadas (BERGER; LUCKMANN, 1998; CASTELLS, 2002; GOFFMAN, 2011).

D.O: Os papéis foram analisados por meio da declaração e significado atribuído pelos docentes dos casos sob estudo, uma vez que por meio de entrevista semi-estruturada, foi possível compreender quais são os papéis assumidos por esses docentes no seu ofício acadêmico e como tais papéis se constituem com base no elemento da tipificação apresentada por Berger e Luckmann (1998) e seus desdobramentos na interação face a face (GOFFMAN, 2011).

PODER

D.O: Compreende-se que o poder no contexto das organizações se constitui por meio das relações sociais, e que se desdobra no estabelecimento de determinadas ações e comportamentos nos espaços assumidos pelos indivíduos. As relações de poder nas organizações apresentam um caráter multilateral, pois os indivíduos podem refletir sobre a ação, de modo a aceitar ou rejeitar determinados elementos que compõem essas relações, instituindo novos modos de perceber a si, o trabalho e a organização (MOTTA, 1981; PIMENTEL, 2009; FISHER, 1994; GOFFMAN, 2011; CARRIERI; PAES DE PAULA; DAVEL, 2008).

D.O: O conceito foi operacionalizado por meio de análise de conteúdo dos significados atribuídos ao trabalho pelos docentes dos casos sob estudo. Os docentes foram questionados quanto ao modo como realizam suas atividades cotidianas a partir da relação com os órgãos reguladores, universidades, docentes e alunos que compõem o programa de pós-graduação e setor que estavam inseridos. Além disso, utilizou-se a dimensão do espaço e do tempo, uma vez que foi possível revelar os significados (caráter psico-social) que os docentes atribuíam ao espaço de trabalho na universidade (FISHER, 1994) e como significam o tempo no desempenho de seus papéis cotidianos, tendo com base de análise o tempo qualitativo (apreendido de modo subjetivo e heterogêneo) e quantitativo (linear e reificado) proposta por Hassard (1996).

3.2.4 Definição de outros termos relevantes

Programas de pós-graduação

DC.: A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2014a, 2014b) define que pós-graduação é o sistema que engloba cursos direcionados a proporcionar um aprofundamento do saber do estudante, de maneira que o possibilite desenvolver competências científicas ou técnico-

profissionais, que não competem ao contexto de graduação. Sendo que a pós-graduação pode ser categorizada em *stricto sensu* (engloba cursos de mestrado e doutorado em determinada área do conhecimento e *lato sensu* (cursos de especialização e MBA). A categoria *stricto sensu* será a base de análise para a presente pesquisa.

Controle organizacional

DC.: São procedimentos que visam no contexto organizacional estabelecer regras, censuras e sanções sobre os indivíduos e está intimamente ligada à prática do poder, ao passo que, as regras, as normas, o controle sobre os comportamentos, bem como sobre o tempo. O controle se estrutura em elementos sutis nas organizações e nos novos modos de pensar e agir nas relações de trabalho, visando formar indivíduos produtivos mediante a articulação de determinadas atividades e comportamentos através da organização do espaço e do tempo nas instituições sociais (FOUCAULT, 1979; 2007; FISHER, 1994; HARDY; CLEGG, 2001; PAGÈS et al., 1987).

Identificação

DC: A identificação pode ser compreendida enquanto um processo social que se constrói na interação e nas experiências vivenciadas entre os indivíduos em dado contexto, que se desdobra na maneira como os indivíduos se reconhecem em algo ou alguém. O processo de identificação é constituído pelas dimensões afetivas, cognitivas e valorativas (ASHFORTH, MAEL, 1989; MACHADO, 2003; FREITAS, 2007).

Tendo em vista as categorias apresentadas, para a coleta de dados, a próxima sessão apresenta a delimitação e design a pesquisa.

3.3 DELIMITAÇÃO E DESIGN DA PESQUISA

O estudo foi realizado com professores de pós-graduação *stricto sensu* de IES públicas e privadas, de modo a descrever como a identidade desses sujeitos se constitui a partir dos papéis e das relações de poder presentes em tais instituições, a fim de obter comparações e constituir um resultado de pesquisa mais consistente. Dessa maneira, as seções a seguir descrevem os métodos que foram empregados para a realização da pesquisa.

3.3.1 Delineamento da pesquisa

A presente pesquisa pode ser classificada como descritiva e exploratória. Nesse sentido, a pesquisa descritiva tem por finalidade descrever as características principais de uma população ou fenômeno em estudo, de modo a registrar e analisar o fenômeno estudado, seja através de método experimental, seja através da interpretação da realidade social (GIL, 2012; COOPER; SCHINDLER, 2003; SEVERINO, 2010). A pesquisa exploratória estuda um fenômeno atual e descreve precisamente a situação para descobrir as relações existentes entre os elementos que o compõem, com o objetivo de se relacionar com o fenômeno ou obter nova percepção do mesmo e descobrir novas ideias (CERVO; BERVIAN, 2002).

Este estudo se caracteriza enquanto descritivo pelo fato de que objetiva apresentar as características das atividades e dos papéis assumidos pelo docente no contexto das IES. Assim, o fenômeno da identidade em organizações, será analisado através da maneira como os docentes descrevem e atribuem sentido à sua identidade e seus papéis organizacionais assumidos. Logo, o estudo também é exploratório por buscar relações nos elementos que permeiam a identidade, nesse caso, a relação entre identidade docente, papéis e as relações de poder, com vista a descobrir novas compreensões acerca desse fenômeno, em diferentes contextos organizacionais (IES públicas e privadas).

Emprega-se nesse estudo a abordagem qualitativa, pois trata-se de uma forma de pesquisa que objetiva examinar e compreender as particularidades e maneiras pela quais os indivíduos na interação social atribuem significado à realidade que estão inseridos, uma vez que abordam uma maneira indutiva de se apreender acerca da esfera social (CRESWELL, 2010; GODOY, 1995a, 1995b). Deste modo, a pesquisa de cunho qualitativo objetiva delinear diversas situações sociais do que apenas restringir-se a uma reprodução de uma população em nível de escala, atendo-se nesse sentido, a uma representatividade substantiva a partir do objeto em estudo (MADRIZ, 2000). Diante disso, pode-se sintetizar que:

A pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos (RICHARDSON, 2012, p. 90).

A estratégia de pesquisa adotada caracteriza-se como estudo de casos comparativos, por se tratar de um estudo que tem por objetivo analisar de maneira aprofundada o fenômeno social, não se limitando a um único caso (STRAUSS; CORBIN, 2008), uma vez que as análises detalhadas dos casos possibilitam tanto analisar cada caso em profundidade, bem como estabelecer diferenças e semelhanças entre eles (FACHIN, 2006). Logo, estudo de caso é uma investigação empírica que examina acontecimentos contemporâneos quando não se pode manipular comportamentos relevantes, de modo a demonstrar algo específico, um comportamento em que há coerência e sequência (STAKE, 1995).

Em relação ao ambiente, este estudo caracteriza-se como estudo de campo, devido a proposta de inserção do pesquisador no contexto dos pesquisados e a partir do problema de pesquisa delineado, pode-se descrever as características da população investigada, e obter os resultados pertinentes (FACHIN, 2006). Nesse sentido, o campo analisado refere-se às IES em que os docentes em análise estão inseridos.

Quanto à análise de documentos, foi utilizado pesquisa documental por meio de informações contidas nos sites dos programas de pós-graduação investigados e nos sites do Cnpq e Capes. Desse modo, foram encontrados

nos sites informações referentes à origem, estrutura e aspectos normativos dos cursos em análise. As informações oriundas da pesquisa documental possibilitaram aprimorar a compreensão dos dados de outras fontes coletadas, garantindo assim, a confiabilidade e validade dos dados por meio da triangulação (MARTINS; THEÓFILO, 2009; GIL, 2012).

Com relação à dimensão do tempo, a pesquisa apresenta um corte transversal com aproximação longitudinal, pois representa uma análise de um período de tempo definido e de um resgate dos aspectos históricos de vida que possibilitaram a contrução identitária dos docentes entrevistados e de seus diferentes papéis, de modo a desvelar o aspecto contínuo desse processo (COOPER; SCHINDLER, 2003).

3.3.2 Critérios de seleção dos casos

Os casos da pesquisa foram selecionados com base na qualidade e desempenho do curso mediante a avaliação por parte da Capes, sendo considerado o intervalo entre os conceitos 4 e 7. Esse intervalo compreende os cursos que são considerados “Bons”, “Muito Bons” e “Excelentes”. Assim, buscou-se informações no site da CAPES, contendo a lista dos cursos de pós-graduação em Engenharia situadas no estado do Paraná e que compreendiam o intervalo de nota selecionados. Os programas de pós-graduação selecionados estão situados na área de Engenharia III da Capes, e ambos apresentam conceito Capes 5, sendo considerados os melhores cursos de pós-graduação de uma das áreas de Engenharia do estado do Paraná.

As organizações selecionadas por apresentarem o mesmo conceito Capes e situadas em um mesmo estado, possibilitaram discutir suas similaridades e diferenças quanto aos processos de constituição identitárias dos docentes nela selecionados.

Os docentes investigados foram escolhidos por serem considerados atores principais no tocante ao funcionamento de um curso de pós-graduação *stricto sensu*, pois parte-se da compreensão de que a identidade dos professores em análise se constitui a partir das relações sociais estabelecidas

no contexto acadêmico com os demais agentes envolvidos (BERGER; LUCKMANN, 1998; GOFFMAN, 2011).

Diante disso, ao empreender uma análise comparativa dos casos, a partir dos diferentes espaços (público e privado), foi possível expandir a compreensão sobre a identidade em organizações, uma vez que a comparação entre os casos possibilitou agregar informações relevantes, a fim de aprofundar o conhecimento acerca deste fenômeno social (COLLINS; HUSSEY, 2005).

3.3.3 Técnicas de coleta de dados

Nas pesquisas de cunho qualitativo, há a possibilidade de coletar dados de diversas fontes. Como técnicas de coleta de dados, a pesquisa utilizou de entrevistas semi-estruturadas, pois possibilitou a obtenção de informações únicas ou interpretações, de acordo com os entrevistados à medida que agregou informações de diferentes pessoas (STAKE, 2010), bem como, ofereceu liberdade para explorar questões além do roteiro delineado (CORBETTA, 2003). O roteiro de entrevista semi-estruturado (Apêndice A) foi elaborado com base nas definições constitutivas e operacionais da pesquisa. Este mesmo roteiro foi submetido a um pré-teste com 5 docentes (2 docentes de pós-graduação em Economia, 1 docente de pós-graduação em Enfermagem, 1 docente coordenador de pós-graduação em Administração), sendo possível realizar uma aproximação do campo, assim como, os ajustes necessários para elaborar uma versão final.

As entrevistas com os docentes ocorreram entre os meses de Julho e o mês de Setembro. Ao total foram realizadas 20 entrevistas, sendo 5 entrevistas piloto, 15 entrevistas com docentes de cursos de pós-graduação em Engenharia (9 docentes de IES pública e 6 docentes de IES privada). Com o objetivo de resguardar o nome dos entrevistados, optou-se por denominá-los por letras, os docentes de IES públicas são representados por pela letra A (EA1, EA2, EA3, EA4, EA5, EA6, EA7, EA8, EA9), e os docentes de IES privadas pela letra B (EB1, EB2, EB3, EB4, EB5, EB5).

Em um primeiro momento, o contato para agendamento da entrevista com os docentes se deu por meio de correio eletrônico, utilizando-se das informações contidas nos sites dos cursos de pós-graduação analisados. Em um segundo momento, devido ao baixo índice de respostas para os emails enviados, foi realizado contatos por telefone, bem como, o contato pessoal direto com os docentes nas localizações dos cursos de pós-graduação em análise, sendo possível estabelecer um primeiro contato com os entrevistados, afim de informar a respeito da pesquisa, além de realizar novos agendamentos. Em um terceiro momento, foram estabelecidos novos contatos com os docentes, mas utilizando-se de email institucional (e não pessoal do pesquisador), o que resultou no dobro de agendamentos de entrevista. Vale ressaltar também, que foi utilizada a técnica de bola de neve, em que os entrevistados indicaram outros que podem participar da pesquisa (COLLIS; HUSSEY, 2005).

As falas dos entrevistados foram gravadas mediante dispositivo eletrônico (gravador MP3) com o consentimento dos mesmos, tendo uma duração média entre 20 a 45 minutos por entrevista, resultando em um total de 7 horas de gravação, e 141 páginas de transcrição.

A pesquisa contou também com observação não participante, por considerar que o fenômeno de interesse pode ser observado não havendo a necessidade de inserir-se em determinado grupo em análise, de maneira que possibilitou ao pesquisador, registrar os fatos e reflexões por meio de anotações em diário de campo (Apêndice B) no contexto dos entrevistados (RICHARDSON, 2012). Sendo assim, foi possível obter informações relevantes durante a inserção no campo para coleta de dados, relevando aspectos da interação do docente, por intermédio de conversas informais ou interação dos entrevistados com outros atores nos momentos prévios e posteriores as entrevistas.

3.3.4 Técnicas de tratamento e análise de dados

O tratamento dos dados coletados foi realizado a partir da organização das transcrições das entrevistas dos atores envolvidos, uma vez que a análise das entrevistas e dos documentos se deu mediante análise de conteúdo.

Partindo-se dos principais eventos e periódicos no campo dos estudos organizacionais, a análise de conteúdo tem se destacado como uma das principais metodologias de análise das questões referentes à identidade em organizações (LOURENÇO; VOGT; CORREA, 2014).

Assim, conforme define Bardin (1995, p. 42) a análise de conteúdo pode ser compreendida enquanto “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Para este trabalho, optou-se pela técnica de análise de conteúdo categorial, pois como aponta a autora, é uma das técnicas mais utilizadas, pois secciona o texto em unidades partindo-se das categorias analíticas (análise temática), de modo a tornar possível evidenciar os núcleos de sentido no conteúdo das falas dos entrevistados.

Com base no referencial teórico, foram definidas as categorias de análise e as dimensões para a análise das entrevistas, de modo que a partir dessa técnica, foi possível responder as perguntas da pesquisa. Assim, utilizou-se o *software* ATLAS. TI versão 7 para realizar o tratamento dos dados. O *software* possibilitou organizar as transcrições das entrevistas, e realizar a codificação do conteúdo das entrevistas com base na definição das categorias analíticas. Por fim, após o tratamento dos dados, foi gerado relatórios de cada categoria de análise contendo trechos específicos das entrevistas, para assim realizar a análise dos significados subjacentes.

Vale ressaltar ainda, que a validade e confiabilidade são elementos processuais contidos na pesquisa e visam garantir a qualidade e o rigor metodológico, uma vez que são elementos construídos no decorrer da pesquisa (PAIVA JR; LEÃO; MELLO, 2011; ABIB; HOPEEN, 2013). Como meio de estabelecer a validade e confiabilidade da pesquisa foi realizada a triangulação de dados, pois foram utilizadas fontes de evidências primárias e secundárias como documentos e entrevistas com os atores sociais envolvidos.

Diante disso, a triangulação possibilita o estabelecimento de um constructo capaz de clarificar o entendimento acerca das diferentes maneiras pelas quais o fenômeno está sendo estudado (STAKE, 2010).

Isto posto, por meio da análise de conteúdo, foi possível verificar no contexto das IES os enredos que constituem a identidade do docente de pós-graduação no contexto das IES públicas e privadas. A partir dos elementos apresentados, apresenta-se a seguir uma síntese dos aspectos metodológicos que nortearam o presente trabalho:

ASPECTOS METODOLÓGICOS	CLASSIFICAÇÃO
Concepção epistemológica e ontológica	Interpretativista
Método Científico	Método indutivo
Objetivos	Pesquisa descritiva e exploratória
Abordagem	Qualitativa
Ambiente	Pesquisa de campo
Tempo	Corte Transversal com aproximação longitudinal
Delineamento da pesquisa	Estudo de casos comparativos
Fonte e coleta de dados	Entrevistas semi-estruturadas e documentos
Análise de dados	Análise de conteúdo

QUADRO 5. ASPECTOS METODOLÓGICOS NORTEADORES DA PESQUISA
FONTE: elaborado pelos autores (2014).

3.3.5 Limitações da pesquisa

Durante o desenvolver da pesquisa foram encontradas algumas limitações por parte do pesquisador. A principal limitação encontrada refere-se à dificuldade de contatar os entrevistados. Em um primeiro momento esse contato foi realizado por meio de correio eletrônico (e-mail), em que foi apresentada as razões da pesquisa, o pesquisador e a instituição a qual estava vinculado, delimitando também que a duração média da entrevista seria 30 minutos. Todavia, como a quantidade de respostas foi baixa, foi necessária a ida do pesquisador as IES dos entrevistados, adentrando os gabinetes e laboratórios dos docentes, abordando-os a fim de apresentar os objetivos da pesquisa e realizar possíveis agendamentos.

Após essa inserção no contexto dos entrevistados, foi possível agendar um maior número de entrevistas. Em um segundo momento, este pesquisador resolveu encaminhar novamente emails para contato, porém utilizando-se do email institucional da universidade a qual está vinculado, e informando que a duração média de entrevista seria de 20 minutos, não mais 30 minutos, o que resultou no dobro de respostas para agendamento com os entrevistados.

Não só a utilização de email institucional, mas a informação sobre a duração da entrevista foi elemento preponderante para alcançar novos agendamentos, pois havia uma limitação de tempo por parte dos entrevistados, uma vez que afirmavam estarem ocupados e que a entrevista teria que ser realizada em poucos minutos. Porém, mesmo demonstrando que não detinham tempo livre, as entrevistas decorreram em uma média de 40 minutos, fornecendo informações relevantes para a pesquisa.

Além dessas questões, destaca-se também como limitação da pesquisa, o receio de alguns entrevistados em realizar a gravação da entrevista, o que impossibilitou a gravação de 4 entrevistas, sendo 3 professores da IES pública e 1 professor da IES privada. Todavia, após a realização das entrevistas, foi registrado em nota de campo todos os conteúdos das falas dos entrevistados para posterior análise.

Foi possível perceber que, não só nessas entrevistas em que não foi possível o registro em áudio, mas nas demais, o receio por parte de alguns entrevistados em fornecer informações a respeito da IES e do curso de pós-graduação em que estavam inseridos.

O capítulo a seguir apresenta o contexto geral das IES analisadas, ao passo que não foi revelado características específicas que possibilitem identificar tais instituições e os programas de pós-graduação a elas vinculadas.

4. APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Tendo em vista os aspectos apresentados até o momento acerca dos elementos que compõem a constituição da identidade em organizações, este capítulo apresenta os resultados da análise de dados desta pesquisa com os docentes entrevistados, de modo que está sistematizado em: (1) Descrição dos casos (2) Constituição da Identidade docente em IES públicas e privadas; (3) Papéis dos docentes nas IES; (4) Espaço, tempo e poder no contexto das IES.

4.1 DESCRIÇÃO DOS CASOS

A instituição de Ensino A apresenta um programa de pós-graduação *stricto sensu* em um curso da área de Engenharia com início há 14 anos atrás com curso de mestrado, e seis anos mais tarde criou o curso de doutorado. O objetivo do curso é formar mestres e doutores para atuarem no campo da pesquisa e desenvolvimento, em instituições de ensino e na iniciativa privada. O colegiado do programa é formado por 7 membros titulares entre coordenador e representantes das linhas de pesquisa. As reuniões são realizadas a cada trimestre, e o colegiado do curso é reponsável principalmente por definir as regras e normas do curso, envolvendo credenciamento e credenciamento de docentes, ingressos de alunos e distribuição de bolsas de estudo. O programa apresenta cursos de Mestrado e Doutorado com conceito Capes 5, é composto por um quadro de 23 docentes e por 4 linhas de pesquisa.

A instituição de ensino B apresenta um programa de pós-graduação *stricto sensu* em um curso da área da Engenharia originado há 15 anos atrás. Nos primeiros dois anos o programa ofertou o curso de Mestrado em duas áreas de concentração, sendo o curso composto inicialmente por oito docentes permanentes. Anos mais tarde, o curso criou novas áreas de concentração e aumentou o seu quadro docente com mais cinco membros, entre docentes permanentes e colaboradores. O curso atualmente é constituído por 12 docentes e 6 linhas de pesquisa.

O programa apresenta que tem por objetivo formar profissionais para atuarem tanto no campo acadêmico, quanto no campo da indústria, e visa oferecer capacitação para a realização de pesquisas básicas e aplicadas. Além disso, atualmente o curso é estruturado em 9 áreas de concentração e apresenta nota Capes 5.

Tendo em vista a descrição dos casos, o próximo tópico apresenta a análise dos dados, sendo que em um primeiro momento será abordado a questão da constituição da identidade dos docentes de IES públicas e privadas.

4.2 CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOS DOCENTES EM IES

A partir dos dados oriundos das entrevistas realizadas com professores de pós-graduação de IES públicas e privadas, foi possível verificar por meio de um recorte de tempo transversal com aproximação longitudinal, as razões pelas quais houve a escolha pela docência e quais eram os significados subjacentes à essa escolha, principalmente tendo em vista os processos de socialização primária e secundária (BERGER; LUCKMANN, 1998).

Sendo assim, em um primeiro momento, se fez necessário resgatar na fala desses entrevistados os caracteres que compõem à sua história de vida, pois a constituição da identidade dos indivíduos situa-se em um *continuum* temporal e histórico, de modo que antes mesmo de adentrar em um contexto de instituição de ensino superior, já estavam sendo constituídos na interação social os significados a respeito da docência. De modo que esse resgate, contribui para se discutir as transformações dos significados e da identidade do docente ao longo do tempo.

À vista disso, destaca-se que a vivência com as pessoas do contexto familiar foi relevante na escolha pela docência, como se pode observar na fala dos entrevistados EB4, EB5, EA3:

A carreira docente foi influência da família. Meus pais são professores (...) A família toda de professor. Então, já é uma coisa comum na família. Mas durante a minha graduação eu falava “Eu nunca vou ser professor”, mas eu acabei seguindo, porque é uma carreira que te permite fazer pesquisa, o que eu gosto (EB4).

Desde pequena eu sabia que eu ia ser professora, porque a minha mãe era professora. Então, em parte por causa da família né (EB5).

Eu sempre ouvia muito meu pai, falava assim, estava em época de crise na economia, então, ou você geralmente na minha época, todo mundo ia fazer concurso em banco, e eu pensava assim “Poxa vida, fazer um negócio desse não tem nada a ver comigo”. Ai eu fui fazer mestrado na universidade X, gostei muito, e ai depois fiz projeto, fui bolsita, ai fui gostando e me inseri na pesquisa (EA3).

Tendo em vista o exposto pelos entrevistados, percebe-se a influência dos processos primários na escolha pela docência, uma vez que a relação com a família foi preponderante na construção dos significados nesse processo. Essa questão revela-se, por exemplo, na fala do entrevistado EB5 quando afirma que “Desde pequena eu sabia que eu ia ser professora, porque a minha mãe era professora”, ou seja, para essa entrevistada, há uma identificação com a figura da mãe enquanto professora, uma vez que a identidade guia-se no ato de reconhecer-se no outro.

Essa questão revela-se também na fala do entrevistado EB4, quando afirma que o contato com a família de professores foi preeminente nessa escolha, e o que o significado de ser docente foi construído em torno do “fazer pesquisa”, pois segundo ele “é uma carreira que te permite fazer pesquisa”.

O apresentado pelos entrevistados, corrobora com o argumento de Berger e Luckmann (1998), ao afirmarem que no contexto familiar o indivíduo retém e atribui significado ao mundo, a partir dos valores e crenças compartilhados no contexto familiar.

A constituição da identidade desses docentes é marcada pelas experiências e interações vivenciadas na família ao longo da vida, de modo que essa identidade não é acabada, mas se constrói ao longo do tempo, também pela via das socializações secundárias (BERGER; LUCKMANN, 1998), principalmente no tocante as novas experiências e significados compartilhados no contexto das IES.

Os processos de socialização secundária, também são capazes de desvelar aspectos constitutivos da identidade desses docentes. Na fala dos entrevistados destaca-se a influência de amigos e professores na escolha pela docência e nos significados a ela atrelado, como é possível perceber nos seguintes trechos:

Então, talvez desde pequena, quando eu ainda era criança eu gostava de ler, de ensinar as crianças que não iam a escola, porque eu tinha vizinhas que não iam a escola e eu ficava no muro ensinando ela, então foi uma coisa que eu percebi desde o início (EA2).

Quando comecei a fazer graduação, eu tive um grande professor que eu vi ele falando sobre pesquisa e eu me apaixonei, daí foi que eu resolvi ser professor. Entendeu? Questão do exemplo, porque a gente se gente se espelha, né. O pessoal é super gente boa, super competente, a gente se espelha para chegar lá um dia (EB3).

Eu até hoje eu me lembro dele, na minha frente, eu vejo ele fisicamente na minha frente, explicando os conceitos de gradiente, divergente e rotacional. Então quando eu entro em sala de aula, com certeza essa pessoa me inspira (EA1).

Assim, o ato de reconhecer-se no outro a partir dos significados compartilhados pode ser destacado de maneira evidente no entrevistado EA2, quando afirma que a sua escolha pela docência pautou-se em experiências de quando era criança e ensinava as amigas que não iam à escola, demonstrando que esse processo de construção da identidade vai além das fronteiras da socialização primária.

Essas falas revelam principalmente a presença das denominadas “figuras identificatórias” (FREITAS, 2007), ou seja, pessoas que esses docentes se relacionaram não apenas profissionalmente, mas também de maneira afetiva, o que possibilita compreender como os docentes percebem a si e constroem o sentido sobre a docência, quando em relação a determinado grupo de pessoas, principalmente nas experiências vivenciadas em seus períodos de formação quando realizaram graduação, mestrado e doutorado na interação com professores no contexto das IES.

Essa questão se demonstra na fala do entrevistado EB3, quando afirma um sentimento de “paixão” (dimensão afetiva) pela pesquisa quando teve contato com um professor durante a graduação, ou seja, novamente revela-se que a identidade do docente nas IES se constitui vinculada aos sentidos atribuídos ao “fazer pesquisa” oriundos da interação e significados compartilhados.

Desse modo, essa carga afetiva se sobressai principalmente na fala do entrevistado EA1 quando afirma que “Eu até hoje eu me lembro dele, na minha frente, eu vejo ele fisicamente na minha frente, explicando os conceitos”. Sendo assim, pode-se complementar que os orientadores e professores

desses docentes são figuras identificatórias que estão vinculadas a um significado de “conselheiro”, ou até mesmo de “pai”, como destacam os entrevistados EB5 e EA4:

Eu acho que a gente tem que se inspirar nos melhores. Então, meu orientador de doutorado (...) É uma pessoa que se eu precisar de algum conselho, alguma ajuda, eu escrevo para ele, e ele é uma pessoa muito ponderada e muito correta. Então eu acho que é uma pessoa que eu me inspiro (EB5).

Sempre a gente tem, o que a gente chama de nossos pais, basicamente eu devo muito, na verdade, quando eu fiz a minha graduação, eu já trabalhava como aluno de iniciação científica em um projeto, então eu já tinha um orientador que depois me facilitou em muito no mestrado e depois abriu caminhos para eu fazer o doutorado, então são caras, são pessoas que você se espelha e você vê o desenvolvimento dessas pessoas (EA4).

Ao evidenciar esse processo de identificação, torna-se possível trazer à tona as particularidades de cada IES. Essas falas desvelam que esse processo de identificação, não se constitui apenas da relação entre indivíduo e organização, mas também em outras instâncias, como nas relações do docente com os grupos aos quais pertence e os indivíduos que lhe são significativos (MACHADO, 2005), bem como a atividade (fazer ciência, fazer pesquisa) no interior das IES analisadas.

É nesse sentido que o processo de identificação se contrói nas relações intersubjetivas, assim como na relação entre os papéis sociais, em que o papel de professor e o papel de aluno, se constituem e se transformam mutuamente (ASHFORTH; MAEL, 1989), refletindo sobre as identidades de tais atores, questão essa que será empreendida no próximo capítulo.

A respeito disso, percebe-se que as interações sociais e os processos de identificação, expõem que a identidade docente está intrinsecamente ligada aos valores dos indivíduos e de suas experiências vivenciadas no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional, de modo que essa identidade não é estática, mas se constrói em uma relação contínua e dinâmica ao longo do tempo, uma vez que os processos de socialização não são estanques, mas situados em um *continuum* (CIAMPA, 1987; MORGADO, 2011).

Pode-se destacar também, que os entrevistados revelaram o aspecto da escolha pela docência enquanto um processo, um caminho natural, que como

afirmaram alguns docentes, sendo que para essa escolha, também foi atribuída um sentido de “vocação”, como é possível apreender pelas seguintes falas:

Na primeira vez eu não me convenci que queria essa carreira, cheguei a pensar na carreira regular engenheiro, por influência de pessoas que me cercavam na época, e até acreditando que havia lá um retorno financeiro que, como é que se diz, seduzia, mas depois ainda ao longo do curso né, acreditando que no que interessa é o que a gente quer fazer, né, eu decidi que eu queria seguir a carreira docente. Foi uma decisão, do ponto de vista de em princípio aparentemente de vocação mesmo (EB2).

A pesquisa está sempre mudando né, e você está sempre evoluindo com ela, quando você encontra um resultado, você quer melhorar ainda mais aquilo (...) Então, é mais ou menos isso, é uma carreira que está sempre em evolução, eu acho que não é estática, é dinâmica. Então, foi um dos fatores que eu escolhi ser professora (EB5).

Na própria empresa que eu trabalhava, eu tinha contato com problemas de fazer ciência era aplicar um método para resolver o problema, se esse método, é um método científico depois ter permite fazer generalização, isso lhe permite fazer ciência. Então, eu sempre procurei isso, na verdade era um interesse que eu sempre tive desde muito cedo na minha vida, se eu for pensar, muito antes até de eu, de eu começar o estudo na universidade (EB6).

Para mim foi natural, como eu decidi ser, que eu decidi fazer pesquisa, obviamente a pesquisa se faz basicamente na pós-graduação. Então para mim, foi um processo natural e eu me preparei para isso desde a graduação. Então eu já fiz o mestrado pensando nisso, o doutorado pensando nisso (EA5).

Esse processo de identificação com a pesquisa é significado como algo inerente e natural ao ser docente. Diante disso, destaca-se, por exemplo, a fala do entrevistado EA5, quando afirma que “foi um processo natural e me preparei para isso desde a graduação”.

Por sua vez, por meio desses excertos, é possível apreender que o ofício acadêmico se constrói por fatores intrínsecos ligados a atividade da pesquisa, como a realização e crescimento pessoal, como é possível apreender na fala do entrevistado EB2 quando afirma: “eu decidi que eu queria seguir a carreira docente. Foi uma decisão, do ponto de vista de em princípio aparentemente de vocação mesmo”, uma vez que essa escolha se dá em contrapartida a fatores extrínsecos como remuneração, já que foi pautada em um primeiro momento na realização pessoal, do que por questões de remuneração (BASTOS, 2007).

Diante dessas questões, percebe-se que a identidade docente é permeada pela articulação entre a identificação do indivíduo para com o seu trabalho, uma vez que o trabalho exerce uma conformidade com a identidade dos sujeitos (MACHADO, 2003), como evidenciado na fala do entrevistado EB5, quando afirma que “você está sempre evoluindo com ela”. Diante disso, é possível inferir que a identidade no contexto das IES se transforma na dinâmica natural de trabalho, uma vez que o docente constrói sua identidade em conformidade com a dinâmica da pesquisa.

Ao avançar sobre a discussão dos processos de constituição identitária dos docentes no contexto das IES, é possível trazer a tona que a identificação também é marcada pela identidade visada e a identidade assumida, em que o docente elabora um projeto pessoal, uma trajetória profissional (DUBAR, 1997), como por exemplo, quando o entrevistado EA5 afirma que ao escolher o caminho da docência, seria necessário construir uma trajetória por meio da realização de um mestrado e doutorado.

Diante das discussões apreendidas até o momento, é possível sintetizar que a constituição da identidade docente no espaço das IES públicas e privadas pauta-se principalmente na dimensão afetiva, pois os significados foram constituídos ao longo do tempo, contemplando não apenas os processos primários, mas os processos secundários, em que houve uma identificação com orientadores e professores ao longo da trajetória acadêmica desses docentes, bem como uma identificação para com a pesquisa, com o fazer científico.

Além da identificação com professores e com a atividade da pesquisa, os docentes podem identificar-se com o programa de pós-graduação e a IES em que estão inseridos, em uma relação de semelhança e oposição (MACHADO, 2003). Deste modo, o docente se insere e desenvolve as suas atividades também com base na identificação com a IES, tendo em vista um senso de pertencimento capaz de estabelecer uma relação de semelhança, dado que o docente pode expressar uma autodefinição positiva, sendo possível expressar características da universidade a qual pertence. Essa questão revela-se nos seguintes trechos:

Eu devo grande parte da minha carreira profissional à universidade né. Me abriu muitas portas aqui, as pessoas que eu conheci, o ambiente é muito bom (EB3).

Representa uma instituição que está crescendo, que está começando a ter prestígio nacional, principalmente, e eu acho que ainda é um lugar que tem bastante futuro né, de crescimento né, de quem quer entrar na carreira (EB4).

Das universidades que tem maior competência de pesquisa, é a universidade A. Então isso faz com que eu permaneça aqui e goste de trabalhar aqui. Essa parte de pesquisa eu não teria feito em uma outra universidade, pelo menos nesse momento atual. (...) Eu acho que também uma coisa que, eu vim muito pequena para esta cidade, então eu sempre cresci com aquela questão da universidade A ser de melhor qualidade. Então eu acho que quando se almeja isso, você está almejando o melhor para você. Então, é mais ou menos foi isso (EA2).

Os entrevistados demonstram que a identificação por semelhança fundamenta-se na dimensão cognitiva, uma vez que o docente estabelece um senso de pertencimento para com a organização, como é destacado pelo entrevistado EB3 ao revelar um sentido de “dívida” para com a IES a qual está inserido, pois segundo ele, foi a instituição que possibilitou que ele desenvolvesse sua carreira profissional. Enquanto que para o entrevistado EA2, a semelhança se fundamenta no senso de pertencimento para com a IES, a partir significado de “qualidade” em pesquisa apresentado pela instituição (MACHADO, 2003)

Já a relação de oposição pauta-se principalmente na assimilação do docente quanto pertencente a uma IES que é diferente das demais, por meio de características que lhe são peculiares, como é possível constatar nas seguintes falas dos entrevistados:

Eu comparo aqui com a universidade A, lá a estrutura é um pouco mais precária (EB5).

As universidades privadas, tirando rarrisimas exceções elas não fazem pesquisa, elas são um colegião de nível ensino superior. Já as públicas, sim, nós temos universidades de altíssimo nível aqui. Então, eu tenho o maior respeito por esta instituição, por estas instituições, em especial a que eu estou aqui dentro, porque sem as universidades, o Brasil estaria na idade da pedra (EA1).

A instituição que eu estava ela não tinha um histórico de pesquisa, e eu realmente procurei entrar na pesquisa, mas não tive, vamos dizer assim, muitas aberturas. Então, devido a esse fato então que eu acabei procurando quando houve um concurso aqui na universidade (...) As vezes para aquele que olha só para a questão física, fala “Eu prefiro estudar naquela que é bonitinha”, “Que tudo lá é arrumadinho”. Então, quer dizer, essas questões é que realmente as vezes denigre

essa questão da imagem, né, mas se a gente ver pelo outro lado, que tem de esforço por trás das pessoas, o trabalho né, as vezes as pessoas não estão muito preocupadas que ta bonitinho, mas que seja eficiente né (EA2).

Não me identifico com ela, porque ela não se identifica com a pesquisa. Ela dá pouquíssimo valor à pesquisa, ela tem uma visão de universidade, de continuação do segundo grau, o que eu acho muito ruim para o país inclusive, e isso, porque a maioria dos docentes que aqui trabalham não valorizam a pesquisa como deveriam. Então, eu me identifico pouco com a universidade, espero que isso mude (EA5).

A relação por oposição, de acordo com as falas, está vinculada ao aspecto estrutural das instituições, como descreve o entrevistado EB5 ao afirmar que a universidade A, por ser pública, apresenta uma estrutura “precária”, já que considera que por estar situado em uma universidade privada, a estrutura apresenta uma “melhor qualidade”.

Contrapondo-se a essa questão, o entrevistado EA2 afirma que o importante não é a estrutura física da IES, pois a instituição de ensino para ele significa “eficiência” e o “esforço das pessoas”, ou seja, é na interação e trabalho em conjunto que a universidade pública se consolida frente as universidades privadas.

Vale destacar também nessas falas, que a identificação dos docentes para com as IES, é demarcada pela dimensão valorativa, pois os entrevistados valorizam positivamente a IES que estão inseridos, devido ao desenvolvimento da atividade da pesquisa e as boas condições de trabalho, elementos esses que os diferenciam das demais IES.

Esse vínculo do docente se sobressai, por exemplo, na fala do entrevistado EB6, uma vez que compreende a instituição de ensino que está inserido como se fosse uma extensão de si (ALBERT, 1998), atribuindo um caráter afetivo:

Olha eu acho que, falar da universidade é falar de mim, se eu falar mal, eu vou estar falando mal de mim, porque eu estou aqui a muito tempo, se eu falar bem, também estarei falando bem de mim. Então as instituições não são prédios, as instituições são feitas de pessoas, quando as pessoas falam “A instituição não valoriza”, porque as pessoas não valorizam. Então, eu acho que existem coisas boas e coisas que devem ser melhoradas, mas eu acho que o intuito é tentar melhorar as coisas que tem que ser melhoradas e, e isso aí engloba muito coisa, mas de fato assim, eu acho que as pessoas tem que se sentir responsáveis pelo lugar que trabalham (EB6).

É possível inferir que o entrevistado EB6, representa a universidade como uma extensão de si, principalmente quando afirma que “falar da universidade é falar de mim, se eu falar mal, eu vou estar falando mal de mim, porque eu estou aqui a muito tempo”, ou seja, o docente atribui as características da IES como se fossem suas próprias características, refletindo um sentimento de pertença por meio de uma autodefinição positiva.

Já no caso do entrevistado EA5, há uma relação oposta, pois não há uma identificação com a universidade, pois para o docente a universidade não valoriza o desenvolvimento da pesquisa, enquanto que para o entrevistado EA2 o processo de identificação está pautado em uma relação se oposição à uma outra IES que não detinha boas condições de trabalho com a pesquisa. E para o entrevistado EA1, instituição a qual está vinculado se diferencia das demais devido ao incentivo à pesquisa, pois considera que essa questão não se efetiva nas instituições privadas. Isto posto, é possível inferir que os significados compartilhados pelos docentes, muitas vezes se contrapõem, como no caso dos docentes da universidade A, uma vez que podem haver similaridades e diferenças na maneira como compreendem e significam a mesma universidade.

Tendo em vista as questões apresentadas, é possível afirmar que a relação de semelhança e oposição é capaz de reforçar os laços profissionais e afetivos entre docentes e as IES. Esse processo de identificação tanto por semelhança como por oposição, situa-se na interface entre as dimensões cognitivas, afetivas e valorativa, pois é por meio do senso de pertencimento e da valorização positiva diante da comparação com outras instituições de ensino, que os docentes constituem suas identidades nas IES (TAJFEL, TURNER, 1979), pois tais instituições tornam-se um auto-referencial para esses docentes (PRATT, 1998).

Portanto, os docentes em IES públicas e privadas estabelecem não apenas laços profissionais, mas laços afetivos, para com a própria organização, seus grupos e indivíduos. Assim, o docente ao estabelecer um vínculo de identificação com a IES, pode utilizar dos atributos da instituição para definir a própria identidade, como no caso do entrevistado EB6. Diante disso, é possível afirmar que a constituição da identidade docente está intrinsecamente relacionada à identificação organizacional, pois a partir do

momento em que há uma articulação entre as dimensões cognitivas, afetivas e valorativas, as instituições de ensino se tornam um auto-referencial para esse docente. Pode-se acrescentar ainda, que tais dimensões não se anulam, mas se justapõem de acordo com os significados atribuídos pelos atores organizacionais.

A próxima seção discute os papéis sociais dos docentes em IES públicas e privadas, desvelando elementos que compõe a interação social e o cotidiano em tais instituições.

4.3 PAPÉIS SOCIAIS EM IES PÚBLICAS E PRIVADAS

A socialização e interação social, possibilitam compreender como os indivíduos constituem sua identidade na relação com o outro na organização e compartilham significados. Essa questão é relevante para se compreender como esses docentes interpretam os seus papéis sociais no contexto das IES públicas e privadas, na relação com seus pares e alunos nos programas de pós-graduação *stricto sensu*. Assim, foi questionado como os docentes reconhecem e interpretam os seus papéis nas interações cotidianas nas instituições públicas e privadas.

Os papéis definidos e assumidos pelos docentes nas IES são constituídos por um conjunto de saberes que qualificam e definem quais são as funções sociais a serem realizadas e por quem será realizada, tornando possível organizar o cotidiano em tais instituições (BERGER; LUCKMANN, 1998). Para tanto, os entrevistados afirmam que para o docente se inserir e desenvolver atividades na pós-graduação, faz-se necessário um conjunto de requisitos e saberes, que não só selecionam os membros que podem adentrar ao grupo, mas que legitimam sua permanência, tal como representado nas falas a seguir:

Para você dar aula no *stricto sensu* você precisa ter certa bagagem, não é fácil entrar. Eu acho que nas universidades federais é muito mais difícil o acesso a pós-graduação, para o docente sair da graduação para a pós-graduação, do que na universidade privada (EB3).

Muitas vezes a gente não foi bem visto pelos colegas, por quê? Porque como a gente tinha que cumprir exigências, então tinha colegas (...) ele tinha acabado de terminar o doutorado, ele queria entrar no programa, ele queria ser, queria orientar, a gente falava assim “Olha não dá, né. Você tem que fazer um currículo, tem que publicar, você tem que ter, você tem que começar com coorientação, depois entrar”, e nem sempre a gente era bem visto por dar esse não para a pessoa (EA2).

Hoje com a avaliação da pós-que a Capes faz, não dá simplesmente para entrar na pós-graduação e não fazer nada, então você, tem que produzir, você é cobrado por isso, se você não produzir, você está descredenciado da pós (EB4).

O papel do docente é legitimado nas IES com base no conjunto de saberes adquiridos ao longo de sua formação (tipificação), seja por meio de publicações ou orientações. Como evidenciado na fala dos entrevistados EB3, EA2 e EB4, não só a inserção do docente no programa de pós-graduação, mas a sua permanência é pautada nas exigências por publicação de artigos científicos e orientações de alunos.

Percebe-se então, que para esses entrevistados, o papel do docente está vinculado à atividade da pesquisa e orientação, sendo esses elementos intrínsecos a atividade docente na pós-graduação e que legitimam a representação de seus papéis sociais nas IES.

Os docentes representam seus papéis na relação com seus pares e alunos (GOFFMAN, 2011). Sendo assim, ao questionar sobre a maneira como se relacionam com seus alunos no cotidiano das IES e por meio da inserção no contexto dos entrevistados ao longo da coleta de dados, foi possível verificar que há uma relação de proximidade entre os alunos e professores, tanto na IES pública como na privada.

Os docentes afirmaram ainda, que essa relação com os alunos se transformou ao longo dos anos, tornando-se mais próxima, pois relatam que quando estavam em processo de formação acadêmica na graduação, mestrado e doutorado, havia um distanciamento na relação com seus orientadores e professores. Com base nesse sentido de “distanciamento” atribuído pelos docentes, pode-se afirmar que haviam fronteiras claras entre o papel do docente e o papel do aluno na interação face a face:

Hoje se tem uma menor barreira de comunicação que antigamente. A gente tinha lá o professor naquela ponta, e hoje você já vê ele

sentando e conversando com o aluno (...) Então, eles já sentem essa diferença sabe, que realmentente ele tem abertura, então começa a se criar um diálogo (EA2).

Eu gosto muito de dar aula, gosto muito de orientar alunos interessados, detesto lidar com alunos que não tem interesse, porque são pessoas complicadas, que não tem interesse por motivos, na maioria das vezes muito pouco nobres. Então, por outro lado, minha relação com os orientandos de iniciação científica, mestrado e doutorado é uma relação muito boa, muito agradável assim, de tão agradável, dá aquele negócio de estar no meio das férias ali e já estar com saudade do ambiente de trabalho, querer voltar, querer tocar (EA1).

Existia com meu orientador, eu tinha uma relação estritamente profissional, só profissional. Hoje a gente já tem uma relação mais de camaradagem, é profissional, mas a gente já convive, já conversa, já conversa sobre qualquer assunto. Eu não me sentia a vontade para eu conversar qualquer assunto com o meu orientador. Então, hoje eu converso com os meus alunos sobre qualquer coisa. Então, eu acho que as coisas foram ficando mais próximas, a relação aluno e professor, eu acho que, hoje eu acho que é muito mais próxima. Então, aluno hoje, ele tem, aluno de mestrado ele chega para mim e diz que está com problemas, “Professora eu to com problemas, tal, tal” e fala o problema. Naquela época, se eu tivesse algum problema, eu não teria coragem de falar com o meu orientador (EA3).

Eu gosto de acompanhar os alunos de perto no laboratório, não sou aquele professor que fica na sala, e sempre que eu posso eu estou no laboratório junto, até porque muitas coisas que a gente desenvolve, a gente ta desenvolvendo pela primeira vez, eu quero saber o que vai acontecer, a minha curiosidade é maior que a deles (EB4).

Por meio desses trechos das entrevistas, denota-se que os aspectos que compõem a interação face a face entre alunos e professores no cotidiano das IES é demarcada pela “proximidade”, tendo em vista principalmente os laços afetivos. É possível verificar esse elemento na fala do entrevistado EA1, quando relata, por exemplo, que mesmo estando em férias, gostaria de estar em contato com os seus orientandos. A interpretação do papel desse docente é permeada por uma necessidade de retorno dos alunos, ou seja, para desempenhar o seu papel, se faz necessário o interesse dos alunos, de modo que esse retorno desvela os caracteres de identificação do docente para com seu ofício.

Essa relação de proximidade delineada principalmente por questões afetivas, também é verificada na fala do entrevistado EA2, quando afirma que o diálogo com o aluno se estabelece quando há uma abertura do professor no trato com o aluno, bem como na fala do entrevistado EA3, quando afirma que por ter vivenciado uma relação com seu orientador era apenas profissional,

hoje com seus orientandos visa desempenhar o seu papel de um modo diferente, aproximando-se do aluno para auxiliá-lo em questões além dos muros da universidade.

No entanto, apesar dos docentes afirmarem que há essa proximidade com os alunos, há outros docentes, como os entrevistados EA5 e EB6, que atribuem a essa relação certo estranhamento:

Acredito que cada vez mais aluno e professor estão mais próximos, o que gera confusão às vezes no tratamento de estar todo mundo no mesmo nível, mas acho que isso é muito mais motivado pelo acesso à informação, do que qualquer outra coisa (EA5).

Tem aquele professor que é amiguinho do aluno, tem o professor que é inimigo do aluno. Então, achar o meio termo nessa relação é muito complicada. Eu na minha visão, o professor tem que ter um pouco de distanciamento do aluno, mas ser acessível ao aluno, o que é uma arte, é uma coisa difícil, então é uma arte, porque na verdade existe, tem que existir uma questão de que o aluno tem que olhar o professor como um exemplo, e não como um coleguinha que ele toma cerveja, dá um tapinha nas costas. Por outro lado, esse exemplo também ele não pode ser um exemplo inacessível, não pode ser um ícone, tem que ser um cara que o aluno respeite, tenha como modelo, mas ao mesmo tempo seja uma pessoa acessível, e é assim que eu procuro na verdade, me portar dentro da sala de aula, mas é uma coisa muito difícil (EB6).

Esse “estranhamento” para estes docentes, reside no fato de haver certo sentido de “nivelamento” da relação, não havendo mais uma relação de proeminência social. Esse “estranhamento” é perceptível principalmente na fala do entrevistado EB6, quando demonstra certo paradoxo na representação de seu papel enquanto docente, pois ao mesmo tempo em que o professor deve ser próximo e acessível, há a necessidade de distanciamento, em que o professor não deve ser um “ícone” para o aluno, mas deve ser respeitado.

A descrição dessa mudança no processo de interação entre os alunos e docentes, contribui para verificar que a representação desse papel se modifica de acordo com os significados atribuídos pelo docente, uma vez que a sua representação de seus papéis é oriunda das relações sociais estabelecidas em tais instituições (GOFFMAN, 2011).

Nesse sentido, o docente estabelece uma relação de proximidade para com o aluno, já que o significado do seu trabalho tem como base a formação de outros indivíduos. Com isso, com base nos trechos das entrevistas apresentadas anteriormente, percebe-se que o papel do docente é

representado em consonância com os alunos, de modo que a representação não se fixa apenas em ações no contexto das IES, uma vez que tanto o docente como o aluno se transformam para além dos papéis representados, reverberando em ações e significados para outras instâncias da vida social.

Pode-se acrescentar ainda, que os docentes representam os seus papéis também na interação face a face com seus pares, uma vez que tal representação visa comunicar determinados gestos e impressões quando há uma definição da situação na relação com o outro.

Diferentemente da relação com os alunos, percebe-se que na interação com os pares há de maneira mais evidente o gerenciamento das impressões (GOFFMAN, 2011), uma vez que com base no apresentado pelos entrevistados, há uma separação entre a dimensão social e a profissional no trato cotidiano:

É uma pergunta complicada porque você tem sessenta professores, e tem vários grupos de pesquisa. Alguns grupos de pesquisa não tenho relação nenhuma, porque é realmente não há como ter. Então em termos técnicos, isso se dá meio que naturalmente. Em termos pessoais, aí é claro, você sempre tem aquela pessoa que você tem bastante afinidade e muito embora você nem trabalhe com ele, mas você vai tomar, almoçar com ele, tomar um cafezinho, até aqueles que você não vai com muito com a cara dele e ele nem vai com a sua (EA1).

Com os colegas que trabalham na pós a gente já percebe uma melhor facilidade para trabalhar, diferente daqueles colegas que não estão na pós, eles sempre vão ter o empecilho: “Não, eu estou muito ocupado, não posso”, sempre que eu vou pedir alguma coisa para alguém que não está ligado na pós, já percebi que a resposta é sempre essa “Não”. Então quer dizer, ele não vai sair do quadrado dele, por quê? Porque ele não vai ganhar um centavo a mais, né, “Para que eu vou me incomodar?”, então esse é o pensamento daquele que tá no quadradinho. E com relação ao pessoal que está na pós, geralmente tem uma parceria, é, “Vamos fazer um projeto? Vamos fazee... tem uma coisa interessante aqui, você não quer coorientar o meu aluno?”. Então, há uma troca sempre mais constante, a gente percebe isso, isso é claro e nítido no programa. Então a gente sempre tem essa parceria (EA2).

Eu acho que no profissional, você não tem que gostar ou não das pessoas, você está convivendo aqui profissionalmente. Então, tenho que falar, procurar me dar bem com todo mundo né, eu to aqui, eu não preciso conviver com a pessoa fora daqui se eu não gostar dela. Então, quando eu venho para cá eu sou profissional (EA3).

Diante dessas falas apresentadas, pode-se afirmar que há uma diferença na interação do docente para com os alunos e do docente para com seus pares. No trato com os alunos, como previamente demonstrado, há uma

relação de “proximidade”, enquanto que quando questionado sobre a relação com os pares nas IES, revela-se uma “separação” entre a dimensão social e a profissional.

Na fala do entrevistado EA1, por exemplo, há uma separação entre o que define como “termos técnicos” e “termos pessoais”, ou seja, a representação técnica é uma relação em que não existem laços afetivos e restringe-se apenas ao cumprimento de determinada função ou atividade profissional, já a representação pessoal é permeada pela afetividade, pela proximidade entre os docentes para além do espaço das IES. Essa separação também é evidente na fala do entrevistado EA3, quando argumenta que o convívio deve ser estritamente profissional, não apresentando em sua fala caracteres de afetividade.

Essa separação entre o pessoal e o profissional, aproxima-se do que Goffman (2011; 1979) delinea como “gerenciamento das impressões”, tendo em vista que o docente representa o seu papel e se comunica com os demais docentes, de acordo com a necessidade de revelar ou ocultar determinado comportamento.

Já para o entrevistado EA2 a separação se dá entre os docentes da pós-graduação e os docentes da graduação, pois enquanto a interação com os docentes da pós é vinculada a um sentido de “parceria” e “ajuda mútua”, não há uma proximidade a interação social com os docentes da graduação, pois as atividades e o fazer da pesquisa não são compartilhados.

É possível afirmar que a interação dos docentes na IES privada também é permeada pelo sentido de colaboração, assim como demonstra o entrevistado EB6:

Aos colegas eu acho que tem que ter primeiro, uma questão ética, de ser ético, e também procurar ter um ambiente colaborativo. Colaborar com os colegas, tipo sair daquela coisinha de que “eu sou o melhor” e produzir em grupo que, digamos assim, os resultados são muito melhores. Formar um grupo interdisciplinar com os seus colegas, de forma que tu consiga dar várias visões para um mesmo objeto de pesquisa eu acho que é uma coisa interessante, mas não é fácil de fazer também né (EB6).

Esse sentido de “colaboração” para o docente desdobra-se em um construção intersubjetiva, pois considera que é a partir dessa interação, que torna-se possível agregar o que define como “visão para um mesmo objeto”, ou

seja, o trabalho docente tem como fundamento os significados constituídos coletivamente para com o desenvolvimento da pesquisa.

Tendo em vista as discussões empreendidas até o momento, é possível sintetizar que as representações dos papéis dos docentes tanto em IES pública como privada, é constituída por um conjunto de saberes e exigências que legitimam a inserção e permanência dos docentes na pós-graduação. Além disso, o cotidiano dessas instituições se constrói na interação do docente para com seus pares e alunos, permeada principalmente por um sentido de afastamento e proximidade na interação.

É possível salientar ainda, que os papéis são constituídos através das normas definidas pelas instituições e organizações no contexto social. Com isso, se revela na fala dos entrevistados, que os papéis sociais assumidos nas instituições de ensino são por vezes contraditórios, pois como evidenciado anteriormente, a inserção e permanência do docente na pós-graduação se deve principalmente à atividade de pesquisa e ensino, porém o docente acaba por assumir outras funções sociais que não estão diretamente relacionadas aos papéis centrais. Por sua vez, a vida social é categorizada por meio dos papéis sociais assumidos na interação face a face e que permeiam o cotidiano das IES por parte os docentes:

Eu diria que é a atividade da publicação fica prejudicada por outras atividades, porque a publicação ela não tem prazo, não tem data, ela tem que acontecer, mas ela é aquela atividade que você vai abandonar por um certo tempo, eu diria infelizmente que é a atividade de pesquisa como um todo. Você vai relegar a um segundo plano porque, é tem a aula, tem a prova, tem a data da entrega de nota, tem o atendimento ao aluno que precisa (EB2).

Eu acho que o que atrapalha a vida de professor não são as atividades de docente, mas aquelas coisas administrativas, né, reunião, relatório (...) Por exemplo, o cara é pesquisador professor, de repente tem que virar lá, chefe de departamento, cuidar de aluno, e de outros professores. Então, isso é uma coisa que atrapalha muito (EB6).

Na realidade eu faço o papel que me consome tempo quando eu preciso fazer uma compra, muitas vezes de Officeboy, porque pifa um malote, aí você coloca o processo em baixo do braço, você abre o processo, você instrui o processo, você responde o processo, você segue o processo, você recebe o (...). Então assim, você age de todas as etapas, e é fora da nossa competência (...) Então assim, a manutenção não funciona de maneira adequada, tem falta de material, que poderia agilizar bastante o papel né, de novo, é a gente fazendo papel que não é nosso (EA5).

Nos trechos apresentados acima, é possível inferir que há conflitos de papéis nas IES (GOFFMAN, 2011), uma vez que, a escolha pela docência é marcada pela atividade da pesquisa e orientação, porém quando o docente adentra um programa de pós-graduação, há de acordo com essas evidências, que os docentes acabam assumindo uma multiplicidade de papéis nas IES.

Na fala do entrevistado EB6, por exemplo, atribui o significado de que essas funções não deveriam ser do docente. Diante disso, os docentes afirmam que o principal papel é fazer pesquisa e orientar os alunos, desvelando uma construção de sentido, na atividade de ser docente, como se evidencia nas seguintes falas:

O papel do docente hoje é acho que o principal é orientar, fazer com que o aluno deixe de ser aquela pessoa que você tem que pegar na mão, e falar “Vamos lá fazer isso agora” para o cara ele vir, “Ó professor vamos descobrir isso, ver o que que é”, transformar né, o aluno de passivo para ativo, a ter iniciativa, buscar informação sozinho (EB4).

Eu dou aula, eu faço pesquisa, eu oriento iniciação científica, oriento trabalhos de graduação, oriento alunos de mestrado e doutorado. Então, é pesquisa e aula, basicamente isso. Eu não trabalho na parte administrativa, eu nunca iria querer isso, ser diretora, não tenho perfil para isso, não seria. Então, é sala de aula e pesquisa (EB5).

A partir desses trechos das entrevistas EB4 e EB2, percebe-se que dentre esses papéis, destaca-se que a pesquisa não é institucionalizada, pois segundo Bastos (2007), o ofício acadêmico tem sido direcionado em sua maioria para o ensino, uma vez que tanto o perfil como as titulações exigidas nas IES, variam de acordo com o tipo de instituição (universidades, centro universitários, faculdades integradas, entre outros).

No caso das IES públicas, Bastos (2007) destaca que o enfoque em pesquisa não tem se destacado em sua maioria no corpo docente, pois mesmo apresentando titulações elevadas, acabam por desempenhar outras atividades, dedicando-se à prestação de serviços, ensino ou até mesmo à gestão em tais instituições.

Ainda nesse contexto, o ensino, pesquisa, extensão e gestão demandam competências específicas, de modo que não são todos os docentes que conseguem representar tal pluralidade de papéis, o que de certa maneira pode gerar tensões, e muitas vezes sofrimento para os docente. Diante disso, os

papéis de professor e de pesquisador apresentam diferentes requisitos psicológicos, e que muitas vezes não são passíveis de conformidade (BASTOS, 2007).

Para avançar no debate acerca dos papéis dos docentes nas IES, se faz necessário discutir como as normas e regras tanto dos programas de pós-graduação e IES, organizam tais papéis, pautando-se principalmente nas dimensões de tempo e espaço em organizações.

4.4 ESPAÇO, TEMPO E PODER NO CONTEXTO DAS IES

Tendo em vista a discussão apreendida até o momento, é possível destacar que os aspectos constitutivos da identidade docente e as representações dos papéis sociais no contexto das IES, também são permeados por um espaço de trabalho apropriado intersubjetivamente, tornando possível discutir os significados que compõem o palco social, o tempo e as relações de poder no contexto das IES analisadas.

Diante disso, o local de trabalho do docente apresenta uma natureza psicossocial, que por sua vez estabelece o espaço pelo qual esse docente irá criar ou recriar sua identidade. É por meio da apropriação e significação desse espaço que os docentes constroem seu cotidiano (BERGER; LUCKMANN, 1998; PIMENTEL, 2009; FISHER, 1994). Como é possível evidenciar nas seguintes falas:

É muita coisa chama atenção realmente com relação à infraestrutura, é só para você ver, essa área que a gente tá aqui, foi uma área que a gente conquistou (EA2).

A gente não tinha espaço, essa sala aqui foi horrível, passei um ano e meio na universidade sem ter espaço, essa sala aqui foi horrível, passei um ano e meio na universidade sem ter uma sala para mim. Então imagina um laboratório, porque as pessoas se aposentavam e não queriam ceder seus espaços, mas quando vai chegando equipamento, vai chegando dinheiro a gente vai conseguindo. Então, foi um grande aprendizado de vida tudo isso (EA3).

Hoje eu sinto que o meu laboratório precisa de mais área. Então, a gente já está discutindo novos prédios para colocar novos equipamentos, mas espaço físico, como sempre é aquela briga geral, mas em termos de gabinete tá ok (EA4).

Então, tem toda a parte administrativa muito complicada que me leva muitas vezes a eu comprar com o meu dinheiro do meu bolso para fazer funcionar as coisas e ter resultado. A estrutura não se preocupa com resultado, ela se preocupa mais com a burocracia do que com o resultado em si (EA5).

Revela-se no conteúdo das falas dos entrevistados, um significado de “conquista” do espaço cotidiano de trabalho, posto que para desenvolverem as suas atividades, os docentes mesmo ao que consideram como “problemas administrativos” ou “burocráticos”, se apropriam desse espaço. Como no caso do entrevistado EA5, quando afirma que para desenvolver o seu trabalho, foi necessário comprar pessoalmente os equipamentos e materiais necessários e sem o auxílio da universidade, o que de certa forma revela um sentido de “pertença”, já que desprende do próprio dinheiro para ajustar seu local de trabalho.

Esse sentido de “conquista” atribuído pelos entrevistados ao espaço de trabalho na IES pode ser evidenciado, por exemplo, na fala do entrevistado EA3 quando afirma que os docentes que se aposentavam, não queriam ceder seus espaços, o que ao longo do tempo, foi necessário conquistar aos poucos tais espaços.

Percebe-se que essa apropriação dos espaços nas organizações é marcada também por um aspecto conflitivo das relações sociais, tanto na relação cotidiana dos docentes para com seus pares, quanto dos docentes para com a universidade. É nessa perspectiva que os docentes atribuem esse sentido de “conquista”, como é possível perceber no exposto pelo entrevistado EA4: “É aquela briga geral”, quando se refere ao espaço de trabalho e compra de equipamentos.

Esse sentido de pertença ao espaço de trabalho, imbuído de significados estruturados na interação, revela um sentido de “territorialidade” à identidade (FISHER, 1994), em que esses espaços de interação, ora estabelecem uma congruência entre si, ora estabelecem uma demarcação, uma fronteira dos espaços de acordo com os interesses dos docentes.

Além das IES públicas, esse significado de “conquista” também emerge na fala dos docentes das IES privadas:

O espaço para a pesquisa ele tem que ser conquistado e ele não é automático. A universidade dispõe de um espaço para o desenvolvimento de pesquisa, quer dizer, “Você atua nessa área, então você precisa ter isso ou aquilo”, não. A universidade aparentemente não enxerga isso, então existe um trabalho forte de ter que convencer e conseguir isso. Então, não é fácil, então na verdade falta. A infraestrutura para pesquisa falta (EB2).

A estrutura física é, o ponto positivo é que a gente está com uma estrutura muito boa hoje tanto em termos didáticos quanto de pesquisa (EB4).

As instituições não são prédios, as instituições são feitas de pessoas, quando as pessoas falam “A instituição não valoriza”, porque as pessoas não valorizam (...). Então, tem coisas que você tem que se sentir responsáveis, pelo lugar que elas trabalham, então, não posso dizer, olha, tem coisa boas, e tem várias coisas ruins que nós mesmos temos que melhorar (EB6).

O caráter psicosocial do espaço é apreendido, por exemplo, na fala do entrevistado EB6, ao afirmar que o espaço pelo qual desempenha os seus papéis é constituído pelas relações que estabelece com os outros indivíduos pertencentes à tais espaços, desdobrando-se em um sentido de “responsabilidade” pelo ambiente de trabalho. Dessa forma, o espaço social não é um objeto isolado, mas integrado as relações sociais, visto que o espaço é significado pelos atores sociais.

Nesse “teatro das interações humanas”, como define Goffman (2011), ao utilizar-se da metáfora do teatro enquanto uma analogia explicativa sobre as interações humanas, desvelam que os atores sociais não existem sem os seus papéis, revelando um palco significativo que permeia o cotidiano social.

Dado a apropriação dos espaços nas IES, é possível destacar que na instituição privada, mesmo havendo sentido positivo do local de trabalho, como demonstra o entrevistado EB4, também há para os docentes uma limitação do espaço para o desempenho de suas atividades, o que revela esse sentido de “conquista”. Por haver uma identificação com fazer da pesquisa, o espaço pelo qual é realizado tal função social, precisa ser “conquistado”, segundo o entrevistado EB2, visto que há não só a limitação da universidade quanto ao espaço, mas o interesse e necessidades de outros docentes.

Portanto, os arranjos dos espaços nas organizações apropriados e significados pelos indivíduos nela imersos, e esse sentido de “conquista” e de “territorialidade” do espaço revelam como se compõem as comunicações entre os indivíduos e grupos nas IES (FISHER, 1994), principalmente a relação entre

os docentes e seus pares. Logo, tais espaços não são neutros (LEFEBVRE, 1991), mas representam os elementos políticos imersos nas interações sociais.

O espaço organizacional nas IES é constituído não só pela infraestrutura, mas também pelo aspecto psicossocial, já que quem define o espaço de trabalho são os próprios docentes na relação com seus pares e alunos, sendo que os espaços não existem isolados dos sujeitos, uma vez que ao apropriar e se adaptar aos espaços delineados nas IES, esses espaços tornam-se humanizados (FISHER, 1994).

De maneira complementar, esse espaço para o docente é o que Fisher (1994) define como zona emocional dimensionalizada, pois esse espaço é instituído por meio de fatores psicológicos e sociais, e não enquanto apenas um espaço em si, sólido. Essa dimensão emocional reflete-se diretamente sobre o trabalho docente, assim como afirmou o entrevistado EA8, em que a falta de espaços para os professores trabalharem, fez com que alguns professores abandonassem o curso de pós-graduação, por não ter mesa e cadeira para trabalhar. O entrevistado complementa ainda, que por não ter um espaço adequado de trabalho, muitas vezes teve que realizar o seu trabalho em casa.

Diante da importância da compreensão do espaço social na interação entre os docentes no contexto das IES públicas e privadas, se faz necessário discutir a dimensão do tempo no trabalho docente, devido à intrínseca relação entre o espaço e o tempo.

As relações sociais estabelecidas nos espaços organizacionais são permeadas também pelo significado atribuído ao tempo. O tempo e o espaço se entrelaçam nos enredos pelos quais os docentes interpretam os seus papéis nos cotidianos das IES. A delimitação do tempo é capaz de demarcar e controlar o desenvolvimento das atividades dos docentes nos espaços delimitados na organização.

Nesse contexto, o tempo no trabalho no ofício docente é circunscrito pela quantidade de carga horária definida para as atividades na graduação, quanto na pós-graduação. É nesse sentido que reside a compreensão de um tempo linear, pré-fixado pela organização (HASSARD, 1996), por meio das regras e normas que coordenam a representação dos papéis sociais:

Existe uma resolução da universidade A, que te obriga em ter comprovadas 8 horas de aula em sala, então ensino, 8 horas comprovadas pelo menos de pesquisa e o resto fica em atividades complementares de preparação de aula, e todo mais. Existe uma resolução que eu não sei qual é, o professor que é dedicação exclusiva precisa ter alguma coisa administrativa e 8 horas em sala de aula, seja pós, seja graduação e 8 horas ou pesquisa ou extensão comprovadas em projeto (EA5).

Nós temos horas em sala de aula e as atividades associadas à sala de aula, mas totalmente vinculada à sala de aula, são todas bem mensuradas. Vamos dizer, essas são as rotineiras (EB2).

Ao estabelecer tais regras sobre o tempo, a universidade objetiva organizar o cotidiano e as rotinas exercidas pelos docentes. Como exposto pelo entrevistado EA5, a universidade em que está inserido, define o tempo que o docente necessita cumprir em sala de aula na graduação como na pós-graduação, no desenvolvimento de pesquisa ou extensão. Percebe-se então, que há um aparente controle por parte da universidade quanto ao tempo despendido na realização das atividades, em que esse controle é realizado por meio da comprovação dos projetos em que o docente se encontra envolvido. Essa delimitação sobre o tempo, também ocorre nas instituições privadas, assim como define o entrevistado EB2, quando afirma que há uma mensuração por parte da universidade quanto as atividades em sala de aula e as atividades a elas relacionadas.

A quantificação do tempo em tais instituições desdobra-se na compreensão de um tempo linear e reificado (HASSARD, 1996) na relação entre o docente e a universidade, que visa organizar a atividade docente, o que de certa forma, reflete-se sobre o modo como os docentes interpretam os seus papéis nas IEs. Sendo assim, apesar, dos docentes afirmarem que há normas que organizam suas atividades, esse controle sobre o tempo não se efetiva enquanto um controle coercitivo:

Tem uma norma, mas a gente não é cobrado por isso. Hoje eu tenho 32 horas na pós-graduação e 8 na graduação, mas a gente faz muito mais. Na graduação hoje eu to dando 10 horas de aula, não, minto, estou dando 8 horas de aula, eu dou 3 horas de aula na pós-graduação e o restante fica para a pesquisa, mas isso são as horas efetivas né. Lógico que a gente sempre está atendendo aluno da graduação. Sempre os alunos vêm para a gente fazer alguma coisa aqui. Então, se você pensar assim, teoricamente é 20/20. É vinte horas na graduação e 20 na pós (EB3).

Considerando-se a fala do entrevistado EB3, é possível constatar que por mais que os docentes afirmem que exista uma aparente definição e um controle da universidade sobre o tempo de trabalho, as fronteiras do tempo linear se rompem face ao modo como os docentes interpretam seus papéis no cotidiano das IES. Nesse aspecto, atribui-se ao tempo, um caráter substantivo e heterogêneo. Logo, por mais que exista uma métrica sobre a carga horária da atividade docente, devido à sua ligação afetiva com o trabalho e sua identificação com a universidade e os alunos, as horas tornam-se cíclicas, desdobrando-se em um tempo vivenciado para além do pré-estabelecido para o docente.

Não obstante, o tempo qualitativo vivenciado por esse docente, acarreta conseqüências na maneira como assume seus diversos papéis na pós-graduação, deixando em segundo plano, atividades que considera centrais e significativas para sua carreira docente, como por exemplo, o exercício da pesquisa. Logo, o tempo qualitativo apresenta múltiplas facetas e significados, por essa razão é compreendido como heterogêneo:

Então a atividade de pesquisa é aquela que a gente olha com mais interesse e apesar de que no papel o número de horas dedicadas a ela é maior, a prática não é bem essa. Então, eu gostaria que a realidade fosse mais adequada ao que está estabelecido no papel (EB2).

Eu acho que eu gostaria de dedicar maior parte do tempo, um tempo maior na preparação das aulas, uma aula mais formatada para um curso de pós-graduação. E às vezes a gente não tem porque fica assoberbado com muita coisa (EB6).

O desempenho da atividade do docente envolve contradições entre o que os docentes definem como “papel” e “prática”, ou seja, mesmo que os aspectos normativos estabeleçam uma determinada carga horária aparentemente fixa, o docente desenvolve um conjunto de atividades que consomem uma parcela maior de tempo, em comparação ao que foi previamente estabelecido pela instituição de ensino.

Nesse sentido, como apresentado anteriormente, a constituição da identidade docente ao longo dos processos de identificação, se deu principalmente em função do ato de desenvolver pesquisa. Entretanto, ao adentrar em um curso de pós-graduação, tanto em IES públicas como

privadas, acabam por assumir outros papéis que não estão diretamente relacionados à docência, como por exemplo, as atividades administrativas:

Eu acho que o que atrapalha a vida de professor não são as atividades de docente, mas aquelas coisas administrativas, reunião, relatório. Enfim, aqui na universidade B nós temos os laboratórios, então tínhamos que fazer toda a lista de compras para o ano seguinte, e isso é uma coisa que acaba dificultando mais do que aquelas atividades que realmente a gente foi treinado para fazer, então, mas eu acho que no sentido da educação estar relacionado ao aluno e pesquisa é o que a gente sabe fazer, e tem coisa que atrapalham. Por exemplo, o cara tu é pesquisador professor, de repente tu tem que virar lá, chefe de departamento, cuidar de aluno, e de outros professores. Então, isso é uma coisa que atrapalha muito (EB6).

Assim, em consoância com o estudo de Miranda, Capelle e Mafra (2012), a dinâmica da identidade pode ser contraditória devido aos diversos papéis que os indivíduos vivenciam em seu cotidiano. Esta contradição é vivenciada pelo entrevistado EB6, quando afirma que a atividade docente é prejudicada pelas atividades administrativas, que de certa maneira, não se relacionam com a atividade de ensino e pesquisa.

A assunção desses papéis contraditórios pelos docentes, é capaz de modificar a maneira como percebem a si e o trabalho, trazendo à tona, sentimentos de angústia por vivenciar uma atividade que percebe não ter fim, como é possível evidenciar na fala do entrevistado EA2:

Então assim, a atividade para aqueles que querem fazer, realmente elas se tornam exaustivas. Ontem mesmo, eu fiquei até, fui dormir 24:30, então das 18:00 da tarde até 24:30 no domingo eu fiquei trabalhando em cima do projeto. E várias vezes acontece isso (...). A percepção que eu tenho é que eu vou ser sempre uma pessoa que nunca vou estar satisfeita, assim “Cheguei e conclui o meu trabalho”, não, porque? Porque eu estou pensando que eu estou concluindo uma coisa, eu tenho outras 10 ou chegaram por email, mais uma 10 e aí o que eu faço? (EA2).

Para a entrevistada EA2, o tempo é concebido por meio de um trabalho que não cessa, tornando-se um trabalho exaustivo. Essa questão também é evidenciada na fala do entrevistado EA1 quando relata que o tempo de trabalho, quando ocupado com atividades secundárias como reuniões, perde o seu sentido:

Quando você está na pós-graduação significa, você tem colegiado de graduação, plenária de departamento, você tem colegiado de pós-graduação, você tem reunião de área na pós-graduação, então tem, são muitas reuniões dessas. Se você imaginar que eu tenho 15 orientandos entre, graduação, mestrado e doutorado. Se eu tenho 15 orientandos, vamos supor que eu gaste uma hora de reunião com cada um, por semana, 15 dá 15 horas, são dois dias que foram embora, mas em geral você gasta mais, porque além dessas reuniões você tem coisas que você tem que fazer fora da reunião (EA1).

Esse significado atribuído ao tempo pode ser exemplificado por meio da metáfora do “Mito de Sísifo” a respeito do trabalho (CAMUS, 1961). Na mitologia grega, Sísifo após confrontar os deuses do Olimpo, é condenado a empurrar uma pedra até o alto de uma montanha, mas quando alcançava o topo, a pedra rolava novamente para baixo, e assim o trabalho se repetia.

Essa metáfora do “Mito de Sísifo” pode ser utilizada para exemplificar, apenas enquanto analogia, a maneira como os docentes percebem os papéis que desenvolvem no cotidiano das IES, uma vez que os docentes afirmam que dentre algumas das funções que desempenham, assim como no mito, podem resultar em um trabalho sentido, sem valor, quando não há identificação com determinada atividade. Isso se deve ao fato de que, a todo instante, há novas atividades a serem realizadas, e em muitos casos, como afirma Melo e Serva (2012) o tempo para leitura e pesquisa se reduz, o que segundo eles, se deve às “atividades burocráticas” que tem que assumir. Com isso, o tempo não se restringe apenas ao espaço de atividade dentro das IES, mas acaba por estender-se para outras instâncias da vida social.

Acrescenta-se ainda, que esse fato se apresenta também nas IES privadas, como foi possível perceber por meio da fala do entrevistado EB1, quando afirma que as atividades secundárias ocupam muito do seu tempo, fato esse que se revela em sua fala ao final da entrevista “Mais um dia sem almoçar...”.

Esse sentimento de angústia relatada pelos docentes, se deve aos múltiplos papéis que assumem nas instituições de ensino superior, o que de certa forma, corrobora com as questões discutidas por Bastos (2007), uma vez que essa pluralidade de papéis podem gerar tensões e sofrimentos, pois a tais papéis são pautados por diferentes requisitos psicológicos e que muitas vezes não são congruentes entre si, principalmente no tocante aos papéis em que os docentes não se identificam.

Ao empreender a discussão a respeito do espaço e do tempo, enquanto elementos que circunscrevem o ofício acadêmico, torna-se possível avançar nesse debate, ao destacar a maneira pela qual as normas e exigências por parte dos órgãos reguladores, cursos de pós-graduação e instituições de ensino, refletem-se sobre os papéis e as identidades dos docentes em tais espaços. Não obstante, o docente não é um sujeito passivo em tais instituições, mas tem a capacidade de questionar ou aceitar dado conjunto de normas e regras, e refletir sobre as atividades e papéis que desenvolve no cotidiano.

Quando questionados sobre o papel e a influência do colegiado do curso de pós-graduação a respeito da sua atividade, os docentes afirmaram em linhas gerais, que o colegiado, por exemplo, não inibe ou controlam as suas atividades, em razão de que há, segundo eles, uma liberdade de ação, como é possível demonstrar na fala do entrevistado EB2:

O colegiado ele norteia o trabalho na suas deliberações, mas na realidade ele não é um elemento de travamento, quer dizer, o professor continua tendo, tem que ter total liberdade de ação. O colegiado ele por exemplo, nos ajuda a olhar por determinado aluno, que está demorando um pouco mais para terminar, que precisa concluir dentro de um certo prazo. Então nos ajuda, nos coloca pressão, eventualmente até dependendo da sua decisão nos prejudica, porque existe uma cobrança por ter a defesa, por ter o aluno, por ter a publicação, ao mesmo tempo ter que ser dentro de um prazo, esse prazo não ocorrendo, desligamento do aluno. Então a gente às vezes, não se sente muito bem com as decisões do colegiado (EB2).

Apesar do entrevistado EB2 afirmar inicialmente que o professor tem uma liberdade no trabalho na IES, revela-se uma contradição em sua fala, pois posteriormente afirma que as decisões do colegiado podem ser arbitrárias e que “às vezes, não se sente muito bem com as decisões do colegiado”, mas mesmo assim afirma que o colegiado o ajuda, “coloca pressão”.

Esse significado atribuído ao colegiado pelo entrevistado EB2 da universidade privada, também é atribuída pelo entrevistado EA3. Para este entrevistado, o colegiado tem a função “disciplinar”, de “criar uma lei”:

O colegiado é uma coisa que você, primeiro é bom porque você se disciplina, ou você vai criar uma lei, você vai discutir bastante com os seus pares, como foi o caso aqui do programa, a gente teve que

sempre ter, tendo como diretriz uma lei maior, que era a lei da instituição (EA3).

Diante dessas perspectivas, percebe-se que o controle é reificado na estrutura dos programas de pós-graduação, pois para os entrevistados EA3 e EB2, essa “pressão” os auxilia no desenvolvimento das atividades cotidianas. Em outro momento, o entrevistado EB5 apresenta que um controle mais efetivo é vivenciado não na pós-graduação, mas na graduação, uma vez que as provas que elabora para sua disciplina devem ser avaliadas pela instituição antes de sua aplicação, restringindo assim, seus espaços de liberdade:

Eu estou com 42 anos e tive que passar a minha prova para um professor olhar para ver se estava ok. Eu até comentei com meu marido, se a minha prova voltar com correções, eu peço demissão. Porque eu acho que chega um momento que você já passou por tantas avaliações, que se você não fosse um bom professor, você não estaria mais ali naquele lugar (EB5).

Esse aspecto normativo revela-se com mais intensidade, quando se é questionado sobre o impacto das exigências por publicação de artigos científicos por parte de órgãos como a Capes e os cursos de pós-graduação. Como se evidencia na fala do entrevistado EB3 ao afirmar que: “A gente é cobrado como em qualquer outro curso de pós-graduação, só que aqui eu não tenho estabilidade no emprego, então, eu preciso, nós somos cobrados diariamente aqui”. Essa questão também é compartilhada pelo entrevistado EB2:

Olha para mim ser docente na pós-graduação é fazer um trabalho e isso é uma questão pessoal minha, claro a questão é pessoal, mas sempre foi um ideal meu, é fazer um trabalho em que haja reconhecimento da sociedade. E na verdade você é medido até por causa disso. Você escreveu um artigo, alguém leu? Alguém citou o seu artigo? Então, não é hoje só escreveu, publicou, é alguém usou o que você fez? (EB2).

Assim como afirma Bastos (2007), o ofício acadêmico se constitui tanto por um sentido de realização pessoal com o trabalho, como pelo reconhecimento. Todavia, a métrica exercida sobre o trabalho do docente transforma os sentidos, não mais em uma realização pessoal carregada de prazer e afetividade, mas objetos calculados, medidos, em que o docente aceita essa condição e vivencia seu cotidiano entre esquadros e compassos.

Logo, a carreira docente é permeada pelo reconhecimento por meio de citações e prêmios, da mesma forma que, se o docente não desenvolve pesquisas que originam artigos, não há a permanência na carreira (BINI; SERVA; MELO, 2013):

A partir do instante que eu falo “Eu quero fazer parte da pós-graduação”, aí sim a gente tem problemas, porque? Porque quando você está na pós-graduação a cobrança é muito grande. É muito grande porque você só se mantém credenciado na pós-graduação se você tiver nível de publicação, você só se mantém na pós-graduação se você der aula na pós-graduação (EA1).

Hoje na pós-graduação tá muito difícil de você se manter na pós-graduação. Primeiro, que a universidade, os órgãos que controlam a pós-graduação, tipo Capes, Capes não, Cnpq, a Capes que controla a pós-graduação. Ela te exige muito do programa e em contrapartida não te dá nada. A universidade não te dá nada, ela cobra que você publique, sei lá quantos papers por ano, mas você não tem um laboratório, você não tem a menor infraestrutura, as vezes você não tem nem telefone (EA3)

É possível inferir que por meio dessas falas, que a permanência docente na pós-graduação, só se sustenta quando há publicação enquanto componente central da sua atividade. No entanto, pode-se questionar que o docente mesmo optando por uma carreira que é predominantemente mediada por um papel direcionado ao ensino e pesquisa, em sua prática cotidiana, mesmo havendo pressões por publicação de seus trabalhos por meio de periódicos científicos, há um afastamento do que considera significativo, pois a IES seja de maneira direta e indireta, exige que esse docente desenvolva outras atividades além do ensino e pesquisa, que em muitos casos, podem ser contratitórias.

De acordo com o relatório da avaliação trienal do ano de 2013 da área de Engenharia III da Capes (ANEXO 3), área essa em que se encontra situada o curso em análise, os programas de pós-graduação devem ser compostos por pelo menos 70% dos docentes como “docentes permanentes”. Além disso, há a exigência de que o corpo docente deve ser formado exclusivamente por doutores, principalmente docentes com bolsa produtividade, bem como uma produção científica em periódicos internacionais de qualidade e orientações.

Por mais que exista um reflexo negativo devido a métrica sobre a publicação, tanto os docentes de IES públicas, quando de IES privadas aceitam esse sistema de avaliação como “natural”, uma “escolha” e que “faz parte do jogo”, sendo que, para se manter na pós-graduação se faz necessário

essencialmente a publicação de artigos científicos. Com isso, assim como o entrevistado EB4, quando atribui um sentido de que é pela cobrança imposta pela CAPES, que se torna possível gerar “qualidade” para com seu trabalho, outros docentes também corroboram com essa premissa:

Com a avaliação que a Capes faz, não dá para simplesmente entrar na pós-graduação e não fazer nada, então você, tem que produzir, você é cobrado para isso. Se você não produzir, você está descredenciado da pós. Então, mas esse é um ponto positivo eu acho, essa cobrança é boa e aumenta o nível de publicação, de qualidade dos projetos, e eu acho que é isso aí (EB4).

Por fim, essa cobrança pela publicação é compreendida enquanto um elemento inerente à pós-graduação, pois segundo os entrevistados é por meio dela que se torna possível uma maior quantidade de artigos publicados e uma mensuração da qualidade de seus trabalhos. O significado atribuído à essa cobrança e seus reflexos na atividade do docente, justifica-se para alguns entrevistados, por ser uma escolha pessoal:

Dependendo se você pegar o pessoal mais sindicalizado, eles vão dizer que as métricas estão deixando os professores doentes. Eu acho que foi uma escolha, porque a gente tem cobrança relativamente leve aqui dentro. Eu acredito que o funcionalismo público pela estabilidade acaba tendo uma liberdade talvez excessiva (EA5).

Tendo em vista que os entrevistados reconhecem haver certo controle sobre os papéis que assumem no cotidiano das IES, reconhecem que são questões relacionadas aos “ossos do ofício”. Entretanto, pode-se destacar uma contradição entre esses docentes, em que, para alguns, as publicações de artigos mesmo havendo pressões, é tido como algo “natural”, ou seja, já que é uma consequência do esforço do pesquisador, e para outros, essa pressão acarreta reflexos, pois ao mesmo tempo há uma exigência para publicar artigos científicos, se faz necessário desenvolver uma gama de atividades que hora se complementam, ora se sobrepõem.

Apesar dessa contradição, tanto para os docentes de IES públicas, como de IES privadas, atribui-se a pós-graduação um sentido de “liberdade” de trabalho, sendo um local de refúgio e acolhimento no que se refere ao desejo de desenvolver o que mais lhe é estimado, que é a possibilidade de desempenhar seu papel de pesquisador e orientador:

A pós-graduação ela não é muito rígida nesse sentido. Então a gente tem liberdade ao identificar uma necessidade ou até por interesse pessoal criar uma nova disciplina, não há dificuldade nisso não (EB2).

Eu adoro trabalhar aqui, porque eu faço o que eu quero, assim, o que eu quero de pesquisa, eu sei que tenho uma coisa a cumprir, que é a minha carga horária, e tal, meus horários, mas é um trabalho flexível, eu posso não vir de tarde, e ficar a noite toda aqui se eu quiser, entendeu? Isso é uma coisa para mim, eu acho muito legal (EA3).

Essa liberdade, ela é uma liberdade institucional, por um lado é bom, por outro é ruim (...) E aí, então tirando essa questão de carga horária, não há muito mais controle. Exemplo, nós não temos diário de classe, portanto, eu chego na sala eu dou a aula que eu quiser, do jeito que eu quiser, quando eu quiser, se quiser dar. Desde que eu tenha um nível de aprovação elevado, portanto os alunos não vão ficar reclamando muito de mim (EA1).

Diante do exposto, o docente constrói a sua identidade e representa os seus papéis mesmo havendo indícios de certo grau de “rigidez” nas instituições analisadas. Logo, o espaço da pós-graduação é significado e apropriado pelos docentes, pois torna-se possível criar e desenvolver seus anseios de pesquisa, devido à flexibilidade do trabalho. Portanto, como salienta Freitas (2007), a profissão acadêmica quando comparada à outras profissões, apresenta um espaço de liberdade e de autonomia, mas que podem abrigar novas relações de poder.

Em vista disso, com base nas falas apresentadas, a contradição entre “uma aparente rigidez” e a “liberdade de trabalho”, revela que a aplicação das normas e regras são pautadas em uma relação paradoxal entre a autonomia e controle, ou como melhor define Pagès et al. (1987), a vida interna dessas instituições de ensino é estruturada por uma “autonomia controlada”.

Com isso, os novos arranjos dos espaços físicos das organizações, bem como as relações de trabalho dinâmicas, produziram novas formas de poder e controle, que em muitos casos não são mais elementos ostensivos, mas sutis de fiscalização e normatização sobre as atividades dos sujeitos.

A partir da discussão empreendida, o próximo tópico aborda com base nos elementos apresentados na análise as semelhanças e diferenças nos casos analisados.

4.5 ANÁLISE COMPARATIVA DOS CASOS

Os casos analisados apresentam algumas particularidades, de modo que a análise comparativa entre as instituições de ensino analisadas, não objetiva traçar caracteres que os classifiquem como “melhor” ou “pior”, uma vez que os elementos constituintes das identidades em organizações representam uma construção social oriunda da interação entre os sujeitos, grupos e organizações. Desta forma, não objetiva-se delimitar um juízo de valor dos casos, mas apresentar os significados que constituem a identidade dos docentes enquanto atores organizacionais, bem como os elementos que permeiam o cotidiano destas instituições de ensino.

As instituições de ensino analisadas estão situadas na região sul do Brasil, em uma mesma cidade no estado do Paraná. Como apresentado anteriormente, os cursos de pós-graduação foram originados em um mesmo período de tempo e ao longo dos anos, foram se desenvolvendo para atender as necessidades dos alunos e professores. Devido a essa questão, e por estarem situadas em uma mesma cidade, percebe-se que há diferenças e semelhanças que compõem o cotidiano em tais instituições.

No que se refere à constituição da identidade, os docentes entrevistados tanto de IES pública como privada, escolheram a carreira docente por influência de familiares, amigos e professores. Sendo que, há a predominância nesses casos, das denominadas “figuras identificatórias”, ou seja, em ambos os contextos, o convívio cotidiano com orientadores e professores, foi essencial para que construíssem os sentidos para com a profissão almejada.

Pode-se afirmar com base na análise dos dados, que os sentidos e significados que perpassam a atividade docente em tais instituições apresentam similaridades, pois para os entrevistados, o papel do docente está intrinsecamente relacionado à pesquisa e orientação. É possível afirmar que a diferença entre a IES pública e privada, reside na maneira como os docentes definem a si e a organização, nos processos de identificação, quando estabelecem uma relação de semelhança e oposição.

Para os docentes das IES públicas, a identificação com a universidade reside na percepção de que há uma tradição em pesquisa, pois para estes

docentes, este é o elemento que os diferencia das instituições privadas, pois para eles, há um significado de que a instituição privada tem por objetivo o “lucro” e não uma “educação”. Em contrapartida, para os docentes de IES privada, o que os diferencia das instituições públicas pauta-se no que definem como “qualidade da estrutura”, pois para esses docentes as instituições públicas são consideradas “burocráticas”, enquanto que as instituições privadas desempenham suas atividades de modo “eficaz”.

Com relação aos papéis sociais, os docentes que atuam na pós-graduação de IES públicas e privadas, compartilham o significado de que há contradições nesses papéis, visto que se identificam com a pesquisa e a orientação e não com “atividades burocráticas”. É possível afirmar ainda, essa contradição é mais destacada na fala dos entrevistados da IES pública, visto que não realizam apenas atividades em sala de aula ou laboratórios, mas também participam de reuniões e atividades administrativas.

Com base na análise de dados, é possível afirmar que na comparação entre as instituições públicas e privadas, em ambos os espaços, a atividade de pós-graduação é significada enquanto um “espaço de liberdade”, em que os docentes podem desenvolver suas pesquisas em contato com alunos e professores. A diferença central entre os casos, reside no fato de que nas instituições privadas há um maior controle sobre as atividades do docente não na pós-graduação, mas na graduação, como foi possível visualizar na fala do entrevistado EB5 quando afirma que o trabalho na pós-graduação não há controle rígidos, enquanto que na graduação, essa situação se inverte, pois ao elaborar suas provas das disciplinas, o docente está sujeito à avaliação por parte de um conjunto de professores da mesma instituição.

Outra diferença perceptível dos casos analisados, refere-se à relação entre os professores e seus pares, sendo que na IES pública, a fala dos entrevistados demonstra um maior distanciamento das relações, devido a quantidade maior de professores e de cargas horárias diferenciadas. Já no caso da IES privada, devido a quantidade de professores no corpo docente, percebe-se uma maior proximidade e relação de colaboração entre os docentes na pós-graduação.

Portanto, o ofício acadêmico dos docentes dos cursos analisados apresenta, em grande parte, uma maior evidência de similaridade, do que

oposição. Percebe-se que os docentes em tais instituições estão sujeitos tanto as normas internas, como normas impostas por parte dos órgãos reguladores, e que o simples fato das estruturas físicas serem diferentes, não evidencia diferenças no comportamento dos indivíduos, já que os espaços são constituídos e significados na relação social entre os sujeitos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui proposto buscou investigar como se constitui a identidade dos professores de pós-graduação *stricto sensu* face aos papéis sociais e as relações de poder em duas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas. Para tanto, utilizou-se da definição das categorias de análise para desvelar os aspectos constitutivos da identidade em organizações.

A elaboração do desenho da pesquisa foi motivada com base nas discussões empreendidas nos estudos organizacionais sobre o tema identidade, uma vez que apesar do tema da Identidade em organizações ter se desenvolvido ao longo dos anos desde o estudo de Albert e Whetten (1985), pouco se tem discutido a respeito da interface entre a identidade, papéis e poder.

Diante disso, destaca-se a recursividade entre a identidade e papéis uma vez que no contexto das organizações, os sujeitos constituem a si e interpretam seus papéis por meio da interação social e dos processos de identificação (TAJFEL; TURNER, 1979; BERGER; LUCKMANN, 1998; GOFFMAN, 2011). Logo, a relação entre os sujeitos e as estruturas sociais, como verificadas por meio das Instituições de Ensino Superior, se desenvolve em um espaço social permeado pelo tempo e pelas relações de poder.

Para se alcançar o objetivo geral proposto, buscou-se investigar em um primeiro momento, como se constitui a identidade dos docentes de pós-graduação *stricto sensu*, sendo necessário desvelar os significados atribuídos ao trabalho docente com base nos processos primários e secundários vivenciados pelos entrevistados. Além disso, buscou-se compreender o processo de identificação por meio das dimensões cognitivas, afetivas e valorativas propostas por Tajfel e Turner (1979), uma vez que a identidade se constitui no ato de reconhecer-se em algo ou alguém (FREITAS, 2000).

Ao questionar os docentes, foi possível resgatar experiências vivenciadas e significados que compõem a escolha pela carreira docente. Diante disso, os processos de socialização primária situam-se em meio ao convívio familiar, revelando os significados iniciais a respeito do ensinar, do conhecer e do fazer da pesquisa.

Além dos processos de socialização primária, outros contextos da vida social são relevantes para a escolha pela docência e os significados a ela subjacentes, principalmente no que se refere às interações e experiências vivenciadas ao longo da formação acadêmica desses docentes. É nesse contexto, que a identificação com o fazer da pesquisa e ensino se consolidam, pois surgem na vida desses sujeitos as “figuras identitatórias” (FREITAS, 2007), ou seja, pessoas como professores e orientadores com os quais os docentes se identificaram não apenas profissionalmente, mas afetivamente.

Os processos de socialização demonstram que os vínculos sociais desses docentes, não se instituem apenas de maneira direta com as universidades em que se encontram inseridos, mas também com grupos de pesquisa e pessoas presentes em tais espaços de saber. Esses vínculos sociais são carregados de um sentimento de afetividade, pois é a partir dela que os sujeitos em interação produzem o conhecimento nas universidades. A partir desses vínculos sociais, a escolha pela docência foi significada pelos entrevistados como uma “vocação”, um caminho natural, dado a dimensão afetiva que foi se construindo ao longo dos anos.

É nesse sentido que se estabelece uma conformidade entre o trabalho e a identidade docente, visto que o docente se constrói na dinâmica do trabalho com a pesquisa. Com isso, essa escolha é mediada principalmente por questões intrínsecas à profissão, relacionadas à auto-realização, contribuição com a sociedade e com a pesquisa, e não apenas por questões extrínsecas como remuneração e *status*.

Acrescenta-se ainda com relação a esse objetivo específico, que a identidade docente é demarcada por uma trajetória que se guia entre a identidade visada e a identidade assumida, ou seja, situa-se no modo como o docente se define no momento presente de sua vida e no que espera tornar-se futuro.

Pode-se afirmar ainda, que essa trajetória se edifica no contexto das instituições de ensino superior, uma vez que ao identificar-se com dada universidade, desdobra-se em um conjunto de significados que estabelecem um senso de pertencimento. Para tanto, essa questão é estabelecida por meio de uma autodefinição positiva a respeito da instituição de ensino que está inserido, sendo possível afirmar que essa identificação se dá por semelhança

com a universidade e por oposição as demais instituições de ensino (MACHADO, 2003)

Em suma, foi possível constatar que a constituição da identidade docente nas Instituições de Ensino Superior públicas e privadas é permeada pelos processos de identificação, principalmente no que se refere à dimensão afetiva. Todavia, foi possível perceber que essa identificação também se dá pela dimensão cognitiva e valorativa, em que os docentes constroem a si e o cotidiano, com base no ato de reconhecer-se e pertencer a dada IES e na maneira como é valorizada a IES externamente.

Partindo-se das questões relacionadas à constituição da identidade, o segundo objetivo específico, tinha como propósito investigar os papéis sociais dos professores de pós-graduação *stricto sensu* em IES públicas e privadas. Sendo assim, ao questionar os docentes a respeito das atividades e funções que desenvolvem nas Instituições de Ensino Superior, foi possível verificar que para se inserir na pós-graduação e representar determinados papéis, há um conjunto de exigências, principalmente de saberes, conhecimentos, que devem ser adquiridos para que a sua representação seja legitimada nesse espaço. Logo, essa definição sobre os papéis do docente nas IES, delineam-se sobre o conceito de “tipificação” advogada por Berger e Luckmann (2012), pois reside no modo como os indivíduos em interação classificam a si e ao outro, de modo a organizar a realidade social.

Nesse sentido, foi possível constatar na fala dos entrevistados que, para determinado sujeito se tornar um docente de pós-graduação e permanecer em tal função, se faz necessário constituir uma trajetória ao longo da sua formação, por meio de orientações de alunos e projetos científicos, e principalmente com base no número de publicações. Ora, o papel docente nas instituições analisadas é legitimado não pela qualidade dos trabalhos publicados em periódicos, mas na quantificação deste trabalho, ao passo que, os números e as classificações das revistas se tornam mais relevantes do que o próprio desejo e o afeto dos sujeitos em tais instituições.

Com base nessa questão, os docentes reconhecem que o seu papel na pós-graduação está atrelado à função de pesquisa e orientação, e a representação desse papel se realiza por meio da interação com alunos e seus pares no cotidiano das IES.

A interação face a face entre alunos e professores se alterou ao longo dos anos, uma vez que atualmente essa interação apresenta uma aproximação afetiva, em contraste com as experiências passadas vivenciadas por esses docentes, em que, quando eram alunos havia um distanciamento e apenas laços profissionais. Nesse sentido, é possível constatar que tanto os alunos como os professores se transformam ao longo dos anos, atribuindo novos sentidos a essa interação.

Em contrapartida, na interação face a face entre os docentes para com seus pares, o gerenciamento das impressões (GOFFMANN, 2011) se torna mais evidente, uma vez que se revela um distanciamento e a predominância de uma relação apenas por laços profissionais. Pode-se complementar ainda, que essa questão revela-se principalmente na fala dos entrevistados das IES públicas, sendo que nas IES privadas, há um sentido maior de “colaboração”, haja vista que o programa de pós-graduação é constituído por um número menor de professores se comparado com a IES pública, o que se desdobra em uma maior interação entre esses docentes, como foi possível evidenciar não apenas na fala dos entrevistados, mas também na inserção de campo ao longo da coleta de dados.

Ainda com base nesse objetivo específico, é possível afirmar que os papéis que os docentes desenvolvem nas IES não está relacionado apenas ao ensino e pesquisa, mas em um conjunto de papéis contraditórios, pois ao mesmo tempo que o docente gostaria de desenvolver pesquisas com seus alunos, acaba por assumir outros papéis, principalmente administrativos, aos quais muitas vezes não se identifica, deixando em segundo plano as atividades que lhe são acrescidas de afeto.

Essa questão corrobora com o debate de Bastos (2007), quando afirma que nas instituições de ensino, mesmo os docentes apresentando as titulações necessárias para desempenhar o papel que lhe foi instituído previamente, tendem a desempenhar atividades incompatíveis com a pesquisa e ensino, como as atividades administrativas. Baseado nisso, os entrevistados revelaram um sentimento de angústia, pois essas atividades secundárias demandam tempo e requisitos que o docente não julga que detém.

O terceiro objetivo tinha como propósito identificar os aspectos do poder que regem o trabalho docente nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* das

IES analisadas, tendo como base, a dimensão do espaço e do tempo. Assim, os caracteres que compõem o espaço de trabalho docente apresentam uma natureza psicossocial, pois os docentes não são constituídos pelas estruturas das universidades, mas se apropriam da mesma, a partir de um processo reflexivo que permeia as interações sociais e a construção de significados na dialética entre o objetivo e o subjetivo no cotidiano dessas instituições.

A compreensão sobre o espaço enquanto dimensão psicossocial revela também, que há um sentimento de afetividade do docente para com a universidade. Logo, é possível afirmar que a partir do modo como o sujeito representa a organização, não se estabelece mais uma separação entre o ator e o seu papel, pois a organização tornou-se uma extensão de seu *self*, restringindo a vida social a um único palco, um único enredo, como foi possível constatar no caso de alguns docentes.

Também é possível destacar que ao apropriar desse espaço, os docentes atribuem um significado de “conquista”, ou seja, esse significado revela possíveis elementos que constituem as relações de poder em tais instituições, pois esse sentimento de pertença para com a universidade, pode se desdobrar em delimitações das fronteiras do espaço de trabalho e conflito de interesses, pois os espaços não são neutros, mas estão imersos por elementos políticos (LEFEBVRE, 1991).

A questão política nas relações se revela, por exemplo, quando os docentes afirmam que há conflitos com docentes que já estão aposentados e que não compartilham seu espaço de trabalho com os professores novos que estão adentrando os programas de pós-graduação. Além disso, foi possível evidenciar que esse conflito reside na relação entre os professores de pós-graduação e de graduação, uma vez que para os entrevistados, os professores de graduação não se relacionam e desenvolvem trabalhos em conjunto com os professores de pós-graduação, resultando em algumas tensões.

À vista disso, a discussão acerca do espaço social nas organizações, mais especificamente nas IES analisadas, possibilitou compreender que os sujeitos constituem sua identidade e representam os seus papéis no espaço de trabalho, em um palco social pelo qual é possível que as interações e os significados sejam constituídos no cotidiano. Todavia, esse espaço não é neutro, sendo capaz de compreender como se estruturam as comunicações,

bem como as tensões e conflitos que se desdobram em espaços territorializados, trazendo à tona os aspectos que compõem as relações de poder em tais organizações.

Ainda com o objetivo de responder o terceiro objetivo específico, pode-se destacar que as relações de poder permeiam também a compreensão sobre o tempo no trabalho. Desta forma, o espaço e o tempo se entrelaçam no cotidiano das universidades, refletindo no modo como os docentes representam os seus papéis. À vista disso, o tempo na organização, não apenas refere-se ao tempo objetivo, medido e calculado do trabalho e, portanto linear, mas também por uma compreensão do tempo enquanto significado e vivenciado pelos sujeitos nas organizações.

Nas instituições de ensino, o tempo linear é definido por meio das regras e normas referentes à permanência do docente em sala de aula e atividades relacionadas, com o objetivo de organizar as rotinas e o cotidiano dos cursos de pós-graduação. Com isso, por meio das entrevistas, foi possível revelar que o tempo na pós-graduação, apesar de existirem normas, na prática, esse controle não se efetiva, não influenciando de maneira direta a representação dos papéis dos docentes.

Apesar de constatar não haver um controle efetivo por parte das universidades pesquisadas quanto ao tempo dos docentes, seja por meio de ponto eletrônico ou fiscais, é possível afirmar que há a predominância da compreensão do tempo cíclico, substantivo, uma vez o tempo é significado a partir da maneira como o docente vivencia e realiza o seu trabalho cotidiano. Fato esse, que tornou possível salientar que mesmo não havendo um controle fixo sobre o tempo de trabalho, há reflexos positivos e negativos.

O reflexo positivo do tempo sobre os papéis do docente, está vinculado ao significado de “liberdade” atribuído pelos docentes tanto de IES públicas como privadas, isto é, a escolha pela docência e o cotidiano vivenciado por esses professores, há liberdade para que crie e elabore conteúdos programáticos das suas disciplinas na pós-graduação, assim como no desenvolvimento de pesquisas que lhe são significativas, sem que para isso tenha a necessidade de controle por parte das IES.

Pode-se afirmar com base na análise das entrevistas, que o reflexo negativo refere-se ao tempo vivenciado pelos docentes, em que há diferenças

entre o que a norma delimita e na maneira como ela se efetiva. As normas dos cursos delimitam, segundo os docentes, que o tempo dedicado à pesquisa é maior, o que na prática não se evidencia, pois os docentes assumem outras atividades que não estão relacionadas diretamente com a atividade de pesquisa e ensino.

Corroborando com o estudo de Miranda, Capelle e Mafra (2012), é possível declarar que a dinâmica identitária nas IES é contraditória devido as múltiplos papéis que os docentes assumem. Ao desenvolver atividades administrativas, o docente deixa em segundo plano a sua real identificação com o trabalho, resguardada ao ensino e pesquisa. Assim, como advogam Melo e Serva (2012), as atividades burocráticas assumidas pelos docentes, restringem o tempo para leitura e a pesquisa.

Com isso, o tempo despendido sobre essas atividades secundárias resulta para o docente em um trabalho repetitivo, assim como presente na metáfora do trabalho no “Mito de Sísifo”. Os múltiplos papéis e o trabalho repetitivo, produz um sentimento de angústia para esses docentes, pois as atividades não cessam. Como ressalta Bastos (2007), o sofrimento e angústia relatada pelos docentes se devem aos requisitos psicológicos necessários para a assunção dessa multiplicidade de papéis. Devido a essa multiplicidade de papéis, o tempo de trabalho acaba por ocupar outras instâncias da vida social do docente, não se restringindo apenas ao espaço das universidades.

Se o tempo nas IES analisadas não é passível de um controle expresso, o controle e a exigência por publicações se incide sobre o docente, ao passo que a sua permanência na pós-graduação se deve principalmente a esse aspecto (BINI; SERVA; MELO, 2013). Assim, quando questionados a respeito da métrica da Capes, há entrevistados que afirmaram que as exigências sobre as publicações de artigos científicos advêm principalmente de uma cobrança pessoal, do grupo e da instituição, mas revelam que essa exigência é algo natural, relacionada a uma necessidade de reconhecimento pessoal e de permanência na pós-graduação. Contudo, uma parcela dos entrevistados reconheceu que essa exigência por publicação reflete-se de maneira negativa sobre o trabalho, pois devido aos múltiplos papéis assumidos, a exigência por publicação se torna mais uma atividade a ser desempenhada, mais uma atividade que lhe ocupa mais parte de seu tempo.

Quanto aos reflexos das relações de poder, é possível inferir que há uma contradição entre autonomia e controle na atividade docente, pois mesmo os entrevistados revelando que não há um controle expresso sobre a sua atividade, evidencia-se no contraponto entre as falas dos entrevistados, uma “autonomia controlada” (PAGÈS et al., 1987), já que mesmo relatando ser uma profissão que oferece liberdade de ação, essa liberdade reflete um sentimento de angústia. Logo, é possível afirmar que a dinâmica do poder nas instituições de ensino é sutil e se encontra dispersa nas interações sociais e nos significados constituídos pelos docentes.

Por fim, o quarto objetivo tinha como propósito compreender a relação entre poder e papéis do docente de pós-graduação. De certo modo, a maneira como o docente representa os seus papéis nas instituições de ensino, traz a tona elementos que compõem as interações sociais nos espaços educacionais, e na maneira como o docente se relaciona com a multiplicidade de papéis.

A representação desses papéis é permeada pelas relações de poder, que podem vir a alterar a maneira como os docentes compreendem e significam o próprio trabalho e, isso, reflete-se na maneira como devem representar os seus papéis na interação com os demais docentes e alunos. Ora, como destacado anteriormente, o palco social pelo qual o docente assume e interpreta os seus papéis, não é um espaço neutro, mas vivenciado em meio a interesses divergentes e conflitos por espaço.

Percebe-se que na pós-graduação, as pressões por publicação e a multiplicidade de papéis assumidos pelos docentes, influenciam na dinâmica identitária e no modo como representam os seus papéis, pois para os docentes, esses elementos são fonte de estresse e angústia. Percebe-se na fala desses docentes, que não há evidências a respeito de uma possível resistência a tais elementos, uma vez que são questões tidas como essenciais para a sua permanência na pós-graduação e, muitas vezes, tratadas com uma aparente “naturalidade”. Como alguns docentes assumem, as regras do jogo são essas, o *script* já está definido, se insere nessa dinâmica quem quer. Isto posto, é possível afirmar que todo docente carrega junto à Sísifo, um pouco suas pedras.

Diante do objetivo alcançado, as reflexões empreendidas acerca do tema identidade em organizações, trouxeram contribuições teóricas e práticas, como destacadas no tópico seguinte.

5.1 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICAS E PRÁTICAS

A contribuição teórica da pesquisa pauta-se na ampliação dos estudos a respeito da identidade em organizações, visto que com base na busca nos principais periódicos e anais de eventos, há poucos estudos no Brasil que debatem a interação entre a identidade e papéis sociais.

A principal contribuição teórica pauta-se na interface entre a identidade e papéis sociais, tendo em vista as relações de poder em organizações. A partir disso, ao aproximar tais construtos, torna-se possível analisar a dinâmica do trabalho e das interações sociais na constituição da identidade dos indivíduos, e as semelhanças e diferenças dessa dinâmica em organizações públicas e privadas.

Outra contribuição teórica, pauta-se na verificação dos reflexos da socialização primária e secundária na dinâmica da construção da identidade em organizações, visto que a identidade está situada em um *continuum* temporal e histórico e pode modificar-se e ser resignificada a partir das interações sociais. Ao resgatar, por exemplo, os aspectos da socialização primária, foi possível avançar sobre a teoria da identidade, pois possibilitou ampliar a compreensão dos elementos que permeiam a relação de identificação dos sujeitos para com seu trabalho e para com as organizações, bem como compreender os aspectos relacionados a formação dos papéis sociais nas organizações.

Adiciona-se também como contribuição teórica, a aproximação dos construtos do tempo e do espaço na dinâmica identitária em organizações, pois poucos estudos aproximam esses conceitos para se discutir tal dinâmica (PIMENTEL, 2011; FISCHER, 1997; SILVIA; WETZEL, 2007). Sendo assim, o tempo e espaço são elementos que se entrelaçam no cotidiano organizacional e possibilitam analisar como os indivíduos significam as atividades que desenvolvem e o local de trabalho.

No que se refere à contribuição prática, este trabalho oferece base para referências às organizações que objetivam compreender como os indivíduos se relacionam com as organizações e o trabalho. Pode-se acrescentar ainda que, as questões referentes aos papéis dos docentes nas instituições de ensino superior, podem ser utilizadas para direcionar de maneira mais efetiva as definições dos cargos e funções, bem como na melhoria das condições de trabalho dos docentes.

Tendo em vista, as contribuições teóricas e práticas resultantes deste trabalho, a próxima seção apresenta as propostas de pesquisas futuras.

5.2 PROPOSTAS DE PESQUISAS FUTURAS

Com o objetivo de contribuir com o avanço dos estudos acerca da identidade em organizações, partindo-se principalmente da relação entre identidade, papéis e poder, pode-se sugerir estudos que busquem aprofundar a maneira pela qual a identidade se articula em diferentes contextos organizacionais:

- Desenvolver pesquisas que ampliem a compreensão a respeito da relação entre identidade e identificação, tendo como base a dimensão afetiva, valorativa e cognitiva.
- Desenvolver estudos que ampliem a discussão do aspecto objetivo e subjetivo do tempo na construção da identidade nas relações de trabalho, utilizando-se para tanto, de organizações situadas em diferentes contextos.
- Desenvolver estudos que investiguem a relação entre os processos de identificação e imagem em organizações educacionais públicas e privadas.
- Replicar o estudo utilizando-se das dimensões do espaço, tempo e poder em instituições de ensino públicas e privadas tendo como base os processos de *sensemaking* e *sensegiving*.

Diante das sugestões apresentadas, espera-se contribuir com o desenvolvimento do campo de estudos de identidade em organizações, fomentando reflexões capazes de avançar no caráter explicativo acerca dos elementos que integram indivíduos, os grupos e organizações.

REFERÊNCIAS

ALBERT, S. The definition and metadefinition of identity. In: WHETTEN, D. A.; GODFREY, P. C. (org.), **Identity in organizations: Building Theory Through Conversations**. London: SAGE Publications, 1998.

ALBERT, S.; WHETTEN, D. A. Organizational identity. In: HATCH, M. J.; SHULTZ, M. **Organizational Identity: a reader**. Oxford: Oxford University, 2004.

ALBERT, S.; ASHFORTH, B. E.; DUTTON, J. E. Organizational identity and identification: Charting new waters and building new bridges. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 1, p. 13-17, 2000.

ALCADIPANI, R. ALMEIDA, A. Por fora bela viola, por dentro...: a análise crítica sobre a gestão do espaço nas organizações através de um estudo de caso sobre a implementação de um escritório aberto no Brasil. **O&S**, v. 7, n. 19, 2000.

ALMEIDA, D. D.; FLORES-PEREIRA, M. T. Identidade Embodied nas Organizações: Etnografia de uma Companhia de Dança (Ballet) Brasileira. **Anais...** In: XXXVI ENANPAD, 2012, Rio de Janeiro, ENANPAD, 2012.

ALVESSON, M., Organization: from substance to image? **Organization Studies**, vol. 11, pp. 373-94. 1990.

ASHFORTH, B. E.; HARRISON, S. H.; CORLEY, K. G. Identification in organizations: An Examination Of Four Fundamental Questions. **Journal Of Management**, v. 34, n. 3, p. 325-374, 2008.

ASHFORTH, B. E.; MAEL, F. Social identity and strategy as a context for the individual. In: BAUM, J. A. C.; DUTTON, J. E. **Advances in strategic management**, v.13, pp. 17-62, Greenwich, 1996.

ASHFORTH; B. E.; MAEL, F. Social identity theory and the organization. **Academy of management Review**. 14, 1, 20-39, Jan, 1989.

BARNARD, C. **As funções do executivo**. São Paulo: Atlas, 1971.

BASTOS, A. V. B. O ofício acadêmico: singular ou plural? **O&S**, v. 14, n. 43, 2007.

BAUER, M. A. L.; MESQUITA, Z. Organizações sociais e agroecologia: construção de identidades e transformações sociais. **RAE**, São Paulo, v. 48, n. 3, Sept. 2008.

BAUMAN, **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2005.

BELLE, Françoise. Cultura de empresa e identidades. **Revista de Administração da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. 2, 1991.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1998.

BERGER, P. L.; LUCKMAN, T. **Modernidade, Pluralismo e Crise de Sentido**: A orientação do homem moderno. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BERTOLAZZI, M. A. Cultura das organizações e identidade regional. **Anais... XXXII ENANPAD**, Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

BEYDA, T. T.; MACEDO-SOARES, T. D. V. A. Identidade organizacional: análise crítica da produção acadêmica brasileira de 2004 a 2009. **Revista de Administração**. São Paulo, v. 45, n. 4, p. 400-414, 2010.

BIANCO, M. F.; COLBARI, A. L.; S. NETO, A. O. A categoria dos auditores fiscais da Receita Federal do Brasil: a (des) construção da identidade profissional. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, Sept. 2010.

BINI, T. S.; SERVA, M.; MELO, D. . As habilidades de gestão dos coordenadores de grupos de pesquisa no campo da Administração: uma análise baseada na Sociologia da Ciência. In: III COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO, Florianópolis. **Anais...** Santa Catarina, 2013.

BORGES, J. F.; MEDEIROS, C. R. de O. “Aprecie com moderação”: a identidade da organização como drama e atos de performance. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 2, mar-abr, 2011.

BORGES, L. O.; ALBUQUERQUE, F. J. B.; Socialização Organizacional. In: **Psicologia, Organizações e Trabalho no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOROS, S. Identity and image: The soul and face of organizations. In: BOROS, S. **Exploring organizational dynamics**, p. 644-654, London: SAGE, 2009.

BOROS, S. Organization Identification: theoretical and empirical analyses of competing conceptualizations. **Cognitive, Brain, Behavior**, v. 12, n. 1, 2008.

BRANDÃO, H. H. **Introdução à análise do discurso**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

BRITO, V.G. P. ; **MARRA, A. V.** . Trabalhadores terceirizados e construções sociais da identidade de exclusão. **Anais... Encontro de Estudos Organizacionais - EnEO**, 2010, Florianópolis.

BROWN, A. D. Organization studies and identity: towards a research agenda. **Human Relations**, v. 54, n. 1, p. 113-121, 2001.

BROWN, A. D.; HUMPHREYS, M. Nostalgia and the narrativization of identity: A Turkish case study. **British Journal of Management**, v. 13, n. 2, p. 141-159, 2002.

BROWN, T. J.; et al. Identity, intended image, construed image, and reputation: an interdisciplinary framework and suggested terminology. **Journal of the Academy of Marketing Science**, v. 34, n. 2, p. 99-106, 2006.

BULGACOV, S.; BULGACOV, Y. L. M. A construção de sentido nas organizações. **Revista Faces**, Belo horizonte, v. 6, n.3, p.81-89, set/dez, 2007.

BUSSULAR, C. Z.; SCHEFFERM A. B. B.; SAWITZKI. Afinal, o nome da área de Recursos Humanos, Gestão de Pessoas ou o quê? Um estudo com empresas que atuam no segmento de saúde sobre impactos da mudança de papéis da área na identidade do grupo. XXXVII EnANPAD. Rio de Janeiro/RJ, **Anais...** 2013.

CALDAS, M. P. WOOD JR., T.; Identidade organizacional. **RAE**. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 6-17, 1997.

CAMUS, A. **O mito de Sísifo**: ensaio sobre o absurdo. Livros do Brasil, 1961.

CAPES. **O que é pós-graduação.** <http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-pos-graduacao/3018-o-que-e-pos-graduacao>. Acesso em 06 de Março de 2014.

CAPES. **Quais os tipos de pós-graduação existem e quais as suas diferenças.** <http://www.capes.gov.br/duvidas-frequentes/62-posgraduacao/3019-quais-os-tipos-de-pos-graduacao-existem-e-quais-as-suas-diferencas>. Acesso em 06 de Março de 2014.

CARNEIRO; C.; NEPOMUCENO, L. H. Dimensões Esquecidas da Identidade do Trabalhador e Conflitos Organizacionais: um estudo de caso em uma empresa de médio porte no setor saúde. **Anais... XXVIII – Encontro da ANPAD**, 2004.

CARRIERI, A. de P.; PEREIRA, D. C. Movimento de desterritorialização e reterritorialização na transformação cultural: um estudo de doze anos em uma empresa do setor de telecomunicações. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE PODER LOCAL, 9., 2003, Salvador. **Anais...** 2003.

CARRIERI, A. P.; et al. De camelô a empreendedor? O impacto da mudança espacial na identidade dos ambulantes. **GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 7, n. 2, 2010.

CARRIERI, A. P.; PAES DE PAULA, A. P.; DAVEL, E. Identidade nas organizações: Múltipla? Fluída? Autônoma? **O&S**, v. 15. n.15, 2008.

CASTELLS, M. **O poder da Indentidade**: volume 2. 3ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CAVEDON, N. R.; GIORDANI, C. G.; CRAIDE, A. Mulheres trabalhando e administrando espaços de identidade masculina. **Revista de praticas administrativas/UNICORPORE Educação e Comunicação Corporativas**, v. 2, n. 4, 2006.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHENEY, G.; CHRISTENSEN, L. T. Identity at issue: linkages between “internal” and “external” organizational communication. **New handbook of organisational communication**, 1999.

CHERMAN, A.; ROCHA-PINTO, S. R. Valoração do conhecimento: significação e identidade na ação organizacional. **Rev. adm. empres.**, São Paulo , v. 53, n. 2, Apr. 2013 .

CHIA, R. Organization theory as a postmodern science. *In*: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. **The Oxford Handbook of Organization Theory**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CIAMPA, A. Identidade. *In*: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CLARK, S. M. et al. Transitional identity as a facilitator of organizational identity change during a merger. **Administrative Science Quarterly**, v. 55, n. 3, p. 397-438, 2010.

CLARKE, S. **Culture and identity**. The SAGE Handbook of cultural Analysis, p. 510-529, 2008.

CLEGG, S. R. Poder, linguagem e ação nas organizações. *In*: CHANLAT, J. F. (Coord.). **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas – volume 1**. São Paulo: Atlas, 1996.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação**. Bookman, 2005.

COOLEY, C. H. **Human Nature and the social order**. New York, Scribner, 1902.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em Administração**. 7 ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORBETTA, P. **Social research: theory, methods and techniques**. London: Sage, 2003.

CORLEY, K. G. et al. Defined by our strategy or our culture? Hierarchical differences in perceptions of organizational identity and change. **Human Relations**, v.57, n.9, p.1145-1177, 2004.

CORLEY, K. G. et al. Guiding Organizational Identity Through Aged Adolescence. **Journal of Management Inquiry**, v. 15, n. 2, p. 87-99, 2006.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CZARNIAWSKA, B. Alterity/identity interplay in image construction. **The SAGE handbook of new approaches in management and organization**. London: Sage, p. 49-62, 2008.

CZARNIAWSKA-JOERGES, Barbara. Narratives of individual and organizational identities. **Communication yearbook**, v. 17, p. 193-221, 1994.

DUTTON, J. E.; DUKERICH, J. M.; HARQUAIL, C. V. Organizational images and member identification. **Administrative Science Quarterly**, v.39, n. 2, p. 239-263, 1994.

DUTTON, J. E.; DUKERICH, J. M.; Keeping an eye in the mirror: image and identity in organizational adaptation. **Academy of Management Journal**, v. 34, n. 3, 517-554, 1991.

ELSBACH, K. D.; KRAMER, R. M. Members' responses to organizational identity threats: Encountering and countering the Business Week rankings. **Administrative science quarterly**, p. 442-476, 1996.

ENRIQUEZ, E. **A organização em análise**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ERICKSON, E. H. **Identidade, Juventude e crise**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ÉSTHER, A. B.; MELO, M. C. O. L. A construção da identidade gerencial dos gestores da alta administração de universidades federais em Minas Gerais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 6, n. 1, art. 3, p. 1-17, 2008.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5 ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

FENTON, C.; LANGLEY, A. Strategy as practice and the narrative turn. **Organization studies**, v. 32, n. 9, p. 1171-1196, 2011.

FERNANDES, M. E. R.; MARQUES, A. L.; CARRIERI, A. P. Elementos para compreensão dos estudos de identidade em teoria organizacional. In: CARRIERI, A. P. et al. (Eds.). **Identidade nas organizações**. 1. ed. Curitiba: Editora Jorua, 2010.

FERNANDES, M. E. R.; MARQUES, A. L.; CARRIERI, A. P. Identidade organizacional e os componentes do processo de identificação: uma proposta de integração. **Cadernos EBAPE**, v. 7, n.4, 2009.

FIGUEIREDO, M. D.; Mulheres trabalhando e administrando espaços de identidade masculina: novas formas de produção simbólica do discurso ou da dominação masculina. **Anais... XXXIII EnANPAD**, 2009.

FIOL, C. M; PRATT, M. G.; O'CONNOR, Edward J. Managing intractable identity conflicts. **Academy of Management Review**, v. 34, n. 1, p. 32-55, 2009.

FISHER, G. N. Espaço, identidade e organização. In: CHANLAT, J. F. (coord.) **O indivíduo na organização: dimensões esquecidas – volume 2**. São Paulo: Atlas, 1994.

FLEURY, M. T. L. O desvendar a cultura de uma organização, uma discussão metodológica. In: FLEURY; M.T.L; FISHER, R. M. **Cultura e poder nas organizações**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FONSECA; V. S.; AUGUSTO, P. O. M.; Identidade e campo organizacional: uma possibilidade analítica. **Anais... V Encontro de Estudos Organizacionais da Anpad**, 2008.

FONTENELLE, I. A. Construção e desconstrução de fronteiras e identidades organizacionais: história e desafios do McDonald's. **Rev. adm. empres.**, São Paulo , v. 47, n. 1, Mar. 2007.

FOREMAN, P. O.; PARENT, M. M. The process of organizational identity construction in iterative organizations. **Corporate Reputation Review**, v. 11, n. 1. 2008.

FOREMAN, P.; WHETTEN, D. A. Members' identification with multiple-identity organizations. **Organization Science**, v. 13, n. 6, p. 618-635, 2002.

FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. 21ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 34ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

FREITAS, M. E. A carne e osso do ofício acadêmico. **O&S**, v. 14, n. 42, Julho/Setembro, 2007.

FREITAS, M. E. **Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma?**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2000.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, A. M.; As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan/abr, 2005.

GHADIRI, D. P.; DAVEL, E. Identity and organizations in becoming. **Anais... XX EnANPAD**. 2002.

GHADIRI, D. S. P.; DAVEL, E. Do sólido ao fluído: contradição organizacional e paradoxo na reconstrução de identidade. **RAE-eletrônica**, v. 5, n. 1, jan/jun, 2006.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GINZEL, L. E., KRAMER, R. M.; SUTTON, R. I. Organizational impression management as a reciprocal influence process: the neglected role of the organizational audience, **Research in Organizational Behavior**, vol. 15.1993.

GIOIA, D. A.; From Individual to Organizational Identity. In: WHETTEN, D. A.; GODFREY, P. C. (org.), **Identity in organizations: Building Theory Trough Conversations**. London: SAGE Publications, 1998.

GIOIA, D. A.; SCHULTZ, M.; CORLEY, K. G. Organizational identity, image, and adaptive instability. **Academy of management Review**, v. 25, n. 1, p. 63-81, 2000.

GIOIA, D. A.; THOMAS, J. B. Identity, image, and issue interpretation: Sensemaking during strategic change in academia. **Administrative science quarterly**, p. 370-403, 1996.

GIOIA, D. A. et al. Forging an identity: An insider-outsider study of processes involved in the formation of organizational identity. **Administrative Science Quarterly**, v. 55, n. 1, p. 1-46, 2010.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. RAE, v.35, n.3, 1995a.

GODOY, A.S. **Introdução á pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. RAE, v.35, n.2, 1995b.

GOFFMAN, E. **A representação do eu na Vida Cotidiana**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Petrópolis, Vozes, 2011.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

HALL, S. **Identidade Cultural na pós-modernidade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2011.

HARDY, C.; CLEGG, S. R. Alguns ousam chamá-lo de poder. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. (org.). **Handbook de estudos organizacionais: reflexões e novas direções – volume 2**. São Paulo: Atlas, 2001.

HARQUAIL, C. V.; KING, Adelaide Wilcox. Construing organizational identity: The role of embodied cognition. **Organization Studies**, 2010.

HASSARD, J. Tempo de trabalho: outra dimensão esquecida nas organizações. In J. J. Chanlat (Coord.), **O indivíduo nas organizações: dimensões esquecidas** São Paulo: Atlas, 1996.

HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. Relations between organizational culture, identity and image. **European Journal of marketing**, v. 31, n. 5/6, p. 356-365, 1997.

HATCH, M. J.; SCHULTZ, M. The dynamics of organizational identity. **Human Relations**, vol. 55, 989-1019, 2002.

HATCH, M. J.; YANOW, D. Organization Theory as an Interpretive Science. In: TSOUKAS, H.; KNUDSEN, C. (Eds.). **The Oxford Handbook of Organization Theory**. Oxford: Oxford Handbooks Online, p. 63–87, 2005.

HAYASHI, P.; ABIB, G.; HOPPEN, N. Validade nas pesquisas qualitativas: em busca de uma visão processual. **Working paper**, 2013.

HE, H.; BROWN, A. D. Organizational Identity and Organizational Identification: A Review of the Literature and Suggestions for Future Research. **Group & Organization Management**, v. 38, n. 1, p. 3-35, 2013.

HODGKINSON, G. P. Organizational Identity and Organizational Identification A Critical Realist Design Science Perspective. **Group & Organization Management**, v. 38, n. 1, p. 145-157, 2013.

HOGG, M. A. et al. The social identity perspective intergroup relations, self-conception, and small groups. **Small group research**, v. 35, n. 3, p. 246-276, 2004.

HOGG, M. A., TERRY, D. J., & WHITE, K. M. A tale of two theories: A critical comparison of identity theory with social identity theory. **Social psychology quarterly**, 1995.

HUMPHREYS, M.; BROWN, A. D. Narratives of organizational identity and identification: A case study of hegemony and resistance. **Organization Studies**, v. 23, n. 3, p. 421-447, 2002.

IEDEMA, R.; RHODES, C.; SCHEERES, H. Presencing identity: organizational change and immaterial labor. **Journal of Organizational Change Management**, v. 18, n. 4, p. 327-337, 2005.

JACK, G.; LORBIECKI, A. National Identity, globalization and the discursive construction of organizational identity. **British Journal of Management**, v. 18, n.1, 2007.

JAMES, W. **Principles of Psychology**. New York: Henry Holt, 1918.

JONES, C.; VOLPE, E. H. Organizational identification: Extending our understanding of social identities through social networks. **Journal of Organizational Behavior**, v. 32, n. 3, p. 413-434, 2011.

KAËS, R. **O Grupo e o Sujeito do Grupo**: elementos para uma teoria psicanalítica do grupo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

KAËS, R. Realidade psíquica e sofrimento nas instituições. Em KAËS, R.; J. BLEGER, E. ENRIQUEZ, F. FORMARI, P. FUSTIER, R. ROUSSILLON ET AL. (Org.) **A instituição e as instituições**. Casa do Psicólogo, São Paulo, SP, 1991.

KNOMO, S. M.; COX, T. Diversidade e identidade nas organizações. In: CLEGG, S. HARDY, C.; NORD, W. (orgs.), **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo, Atlas, 2007.

LEFEBVRE, A. M. C. **The production of space**. Oxford Blackwell, 1991.

LIMA, C. H. P.; PEREIRA, G. B.; VIEIRA, A. Papéis sociais no ensino superior: aluno-cliente, professor-gerente-educador, instituição de ensino-mercantil. **Revista de Ciências da Administração**, v. 8, n. 16, p. 216-241, 2006.

LIMA, S. M. M.; HOPFER, K. R.; SOUZA-LIMA, J. E. Complementaridade entre racionalidades na construção da identidade profissional. **RAE-eletrônica**, v. 3, n. 2, jul/dez, 2004.

LOK, J.; WILLMOTT, H. Identities and identifications in organizations: Dynamics of Antipathy, Deadlock, and Alliance. **Journal of Management Inquiry**, 2013.

LOURENÇO, M. L. **Cooperativismo e subjetividade**: um estudo das dimensões da autogestão, do tempo e da cultura solidária. Curitiba: Juruá Editora, 2008.

LOURENÇO, Mariane Lemos; VOGT, Sergio; CORREA, Marcos Vinícius Pereira. Identidade em Organizações: Produção Científica no Brasil no Período de 2004-2013. **Revista Cesumar–Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 19, n. 2, 2014.

MAANEN, V. J. Processando as pessoas: estratégias de socialização organizacional. In: FLEURY, Maria Teresa Leme et al. **Cultura e poder nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1996.

MACHADO, H. V. A identidade e o Contexto Organizacional Perspectivas de Análise. **Revista de Administração Contemporânea**, Edição Especial, p. 51-73, 2003.

MACHADO, H. V. Identidade organizacional: um estudo de caso no contexto da cultura brasileira. **RAE-eletrônica**, v. 4, n. 4, jan/jun, 2005.

MACHADO, H. V. **Identidades de mulheres empreendedoras**. Eduem, 2009.

MACHADO, H. V.; CRUBELLATE, J. M. Identidade e imagem organizacional como fenômenos simultâneos e complementares. **Anais... XXX EnANPAD**, 2006.

MACHADO, H. V.; FERNANDES, C. A. Alteridade, Expatriação e trabalho: implicações para a gestão organizacional. **RAC**, v. 8, n. 3, Jul./Set. 2004.

MACHADO, H. V.; KOPITKE, B. A identidade no contexto organizacional: perspectivas múltiplas de estudo. In: II ENEO - ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS, 2002, Recife. **Anais...** Recife: ANPAD, 2002.

MACHADO-DA-SILVA, C. L.; NOGUEIRA, E. E. S. Instituições, cultura e identidade organizacional. **Anais... I ENEO**, 2000.

MADRIZ, E. Focus Groups in Feminist Research. In: N. K. Denzin; Y. S. Lincoln (eds). **Handbook of qualitative research**. 2 ed. London: Sage, 2000.

MAEL, F.; ASHFORTH, B. E. Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. **Journal of organizational Behavior**, v. 13, n. 2, p. 103-123, 1992.

MARRA, A. V. et al. Imaginário, subjetividade e aposentadoria feminina. **Brazilian Business Review**, Vitória, v. 8, n. 2, p. 119-137, abr./jun. 2011.

MARSH, D.; FURLONG, P. A skin not a sweater: ontology and epistemology in political science. In: MARSH, D. STOKER, G. (Ed.). **Theory and methods in political science**. Basingstoke: Pallgrave MacMillan, 2002.

MARTINS, F. R.; BULGACOV, Y. L. M. Controle organizacional: o discurso da organização nas narrativas de identidade social do trabalhador de uma indústria de grande porte do ABC paulista. **Anais...** XXX EnANPAD, 2006.

MARTINS, G. A.; THEOPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. São Paulo: Atlas, 2007.

MAYO, E. **Os problemas humanos de uma civilização industrial**. Nova York: Macmillan, 1933.

MEAD, G. H. **Mind, Self, and Society**: from the Standpoint of Social Behaviorist. Chicago: The University Of Chicago Press, 1967.

MELO; D.; SERVA, M. A agenda do professor pesquisador em administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. II COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EPISTEMOLOGIA E SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA DA ADMINISTRAÇÃO. Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, Florianópolis. **Anais...** Santa Catarina, 2013.

MENDES, L.; ICHIKAWA, E. O desenvolvimento tecnológico e o pequeno produtor rural: construção, desconstrução ou manutenção da sua identidade?. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro , v. 8, n. 1, Mar. 2010.

MENDONÇA, J. R. C.; FACHIN, R. O teatro das interações sociais nas organizações: fases do gerenciamento de impressões na perspectiva dramatúrgica. **Gestão. Org. Revista Eletrônica de Gestão Organizacional** v. 4, n. 4, 2007.

MIRANDA et. al. Professoras e Gerentes: Articulando Identidade e Gênero na Gestão Pública Executiva. **Anais...** XXXIII Encontro da Anpad, 2009.

MIRANDA, A. R. A.; CAPELLE, M. C. A.; MAFRA, F. L. N. Trabalho, Socialização e identidade: Um Estudo Com Professores-gerentes de Uma Universidade Pública. XXXVI Enanpad, **anais...** 2012.

MIRANDA, A. R. A.; PESSANHA, G. R. G.; MOREIRA, L. B. Compreendendo a identidade organizacional a partir do estudo de sua cultura e imagem. **Anais...** XXXIII EnANPAD, v. 33, p. 1-16, 2009.

MORAIS, L. L. P.; PAES DE PAULA; A.P. Ideologia e Identidade profissional: a subjetividade e a Construção Social do Policial. V EnEO – Encontro de Estudos Organizacionais da ANPAD, **Anais...** 2008.

MORGADO, J. C. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im)possibilidades. **Ensaio**: aval. pol. Públ. Educ. Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 793-812, 2011.

MORGAN, G. **Imagens da organização**. São Paulo, Atlas, 2007.

MOTTA, F. C. P. Controle social nas organizações. **RAE**, v. 33, n. 5, p. 68-87, Set/Out, 1993.

MOTTA, F. C. P. O poder disciplinar nas organizações formais. **RAE**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 4, p. 33-41, out./dez. 1981.

MOTTA, F. C. P.; Organizações: vínculo e imagem. **RAE**, v. 24, n. 3, p. 5-11, Jul/Set, 1991.

NASCIMENTO; R. P. N., SALVÁ, M. N. R. A política de Avaliação da pós-graduação Stricto Sensu e o Trabalho Docente: Rumo ao “Produtivismo Acadêmico”? **Anais...** In: IV EnGPR - Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, DF /Brasília, 2013.

NEVES, J. A. D. A identidade e a focagem dos empregados de restaurantes de Fortaleza. **Revista de Administração**, v. 42, n. 4, p. 443-453, dez. 2007.

NOGUEIRA, E. E. S. O Tempo nas Organizações: Conceitos e Resultados de Estudo Exploratório de Caso. In: XVII Encontro do ANPAD, 2003, Atibaia. **Anais...** XVII ENANPAD Encontro Nacional de Administração. Rio de Janeiro: ANPAD, v. 1. p. 2-8, 2003.

NOGUEIRA, E. E. S. Simbolo e Identidade Organizacional - a função das figuras ou imagens conceituais. In: ENANPAD, 2004, Curitiba. **Anais...** In: XXVIII ENANPAD. Rio de Janeiro: ANPAD, 2004.

NOGUEIRA, E. E. S.; MACHADO, C, L. Identidade organizacional - a importância de valores e crenças. **Anais...** In: XVII ENANPAD, 2003. Atibaia. ENANPAD, 2003.

NOGUEIRA, E. Símbolo e identidade organizacional: a função das figuras ou imagens conceituais. **Anais... XXVIII EnANPAD**, Curitiba, 2004.

NORD, W. R.; FOX, S. O indivíduo nos estudos organizacionais: o grande ato de desaparecimento. In: **Handbook de estudos organizacionais**. São Paulo: p. 186–225, Atlas, 2004.

PAGÈS, M. et al. **O poder das organizações**. São Paulo: Atlas, 1987.

PAIVA JR, F. G.; CORRÊA, M. I. S.; SOUZA, A. C. R. A identidade cultural ea articulação de caráter empreendedor na busca por um desenvolvimento local. **Anais... XXX EnANPAD**, 2006.

PAIVA JR., F. G.; LEÃO, A. L. M. S.; MELLO, S. C. B. Validade e confiabilidade na pesquisa qualitativa em administração. **Revista de ciências da administração**, v. 13, n. 3, p. 190-209, 2011.

PAIVA, K. C. M.; MELO, M. C. O. L. Refletindo sobre identidades e profissão acadêmica em universidades. In: CARRIERI, A. P.; SARAIVA, L. A. S.; ENOQUE, A. G.; GANDOLFI, P. E. **Identidade nas Organizações**. Curitiba: Juruá, 2010.

PENTEADO, A. S.; SILVA, J. R. G. A Tentativa de Reforço de um Perfil Desejado de Funcionário e seus Efeitos Sobre a Orientação das Identidades nas Situações de Mudança Organizacional. **Anais... XXVIII EnANPAD**, v. 28, 2004.

PIMENTEL, T. D. A espacialidade na construção de identidade. **Anais...XXXIII EnANPAD**. São Paulo: ANPAD, 2009.

PIMENTEL, T. D.; CARRIERI, A. P. A espacialidade na construção da identidade. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 9, n. 1, p. 1-21, 2011.

PRATT, M. G. To be or Not to be? Central Questions in Organizational Identification. In: WHETTEN, D. A.; GODFREY, P. C. (org.) **Identity in organizations: Building Theory Trough Conversations**. London: SAGE Publications, 1998.

PRATT, M. G.; FOREMAN, P. O. The beauty of and barriers to organizational theories of identity. **Academy of Management Review**, v. 25, n. 1, p. 141-143, 2000.

PRATT, M. G.; ROCKMANN, K. W.; KAUFMANN, J. B. Constructing professional identity: The role of work and identity learning cycles in the customization of identity among medical residents. **Academy of Management Journal**, v. 49, n. 2, p. 235-262, 2006.

PUUSA, A.; KUITTINEN, M.; KUUSELA, P. Paradoxical change and construction of identity in an educational organization. **Educational Management Administration & Leadership**, v. 41, n. 2, p. 165-178, 2013.

RAMPAZO, A. V.; ICHIKAWA, E. Y.. Identidades naufragadas: o impacto das organizações na (re)construção do universo simbólico dos ribeirinhos de Salto Santiago. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro , v. 11, n. 1, Mar. 2013.

RAN, B.; GOLDEN, T. J. Who are we? The social construction of organizational identity through sense-exchanging. **Administration & Society**, v. 43, n. 4, p. 417-445, 2011.

RAPPORT, N. Power and identity. In: CLEGG, S. R.; HAUGAARD, M. **The SAGE handbook of Power**. London, Thousand Oaks, CA & New Dehli: SAGE Publication, 2009.

RAVASI, D.; CANATO, A. How do I know who you think you are? A review of research methods on organizational identity. **International Journal of Management Reviews**, v. 15, n. 2, p. 185-204, 2013.

RAVASI, D.; REKOM, J. V. Key issues in organizational identity and identification theory. **Corporate Reputation Review**, v. 6, n. 2, p. 118-132, 2003.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: método e técnicas**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

ROCHA, C. B.; SILVA, J. R. G.; Identificação de funcionários com a empresa pública no contexto de mudanças: o caso Finep. **RAP**. Rio de Janeiro, v. 41, n. 4, Jul/Ago, 2007.

RODRIGUES, S.; CHILD, J. **The dynamics of organizational identity construction and deconstruction**. Birmingham Business School, 2002.

SCHULTZ, M. **Constructing Identity In And Around Organizations** (Vol. 2). Oxford University Press, 2012.

SCHWARTZ, H. S., Anti-Social Actions of Committed Organizational Participants: An Existential Psychoanalytic Perspective', **Organization Studies**, vol. 8. 1987.

SENNET, R. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SERVA, et. al. Lógicas de ação de professores em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. In: XXXVII Encontro da Anpad. Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVEIRA, N. S. P.; HANASHIRO, D. M. M.; Mulheres gerentes: a centralidade da maternidade na construção da identidade de gênero no trabalho. **Anais...** XXXV Encontro da ANPAD, 2011.

SMIRCICH, L. Concepts of culture and organizational analysis. **Administrative Science Quarterly**, v. 28, n. 3, p. 339–358, 1983.

SOARES, D. C.; VIEIRA, A. Reestruturação Organizacional e Reconstrução da identidade: um estudo de caso em uma empresa de telecomunicações. **GESTÃO. Org-Revista Eletrônica de Gestão Organizacional**, v. 8, n. 2, 2010

SOUZA, M. M. P.; CARRIERI, A. P. Identidades, práticas discursivas e os estudos organizacionais: uma proposta teórico-metodológica. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro , v. 10, n. 1, Mar. 2012.

SOUZA, M. M. P.; CARRIERI, A. P.; FARIA, A. A. M. The construction of organizational identity: discourses on a Brazilian private railroad. **BAR, Braz. Adm. Rev.**, Curitiba , v. 5, n. 3, Sept. 2008.

SOUZA, M. M. P.; CARRIERI, A. P. A arte de (sobre) viver coletivamente: estudando a identidade do Grupo Galpão. **Revista de Administração**, v. 48, n. 1, p. 7-20, 2013.

STAKE, R. E. **The art of Case Studies Research**. California: Thousand Oaks, 1995.

STAKE, R. **Qualitative research**: studying how things work. London: the Gilford Press, 2010.

STRAUSS, A. L.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada. Artmed, 2008.

SVENINGSSON, S.; ALVESSON, M. Managing managerial identities: Organizational fragmentation, discourse and identity struggle. **Human relations**, v. 56, n. 10, p. 1163-1193, 2003.

TAJFEL, H. **Differentiation between social groups**: studies in the social psychology of intergroup relations. London: Academic Press, 1978.

TAJFEL, H. **Human groups and social categories**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

TAJFEL, H. TURNER, J. C. **An integrative theory of intergroup conflict**. In: WORCHEL, S.; AUSTIN, W. The social psychology of intergroup relations. Monterey, CA: BROOKS/Cole, 1979.

TAJFEL, H. TURNER, J. C. **The social identity theory of intergroup behavior**. In: WORCHEL, S.; AUSTIN, W. The social psychology of intergroup relations, 2 ed. Chicago: Nelson-Hall, 1985.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. São Paulo: Atlas, 1970.

TOLEDO, S.; BULGACOV, Y. Cultura organizacional e identidade: implicações dos ritos de passagem na identidade de jovens executivos trainees em uma organização multinacional. **Anais... XXVIII EnANPAD**, 2004.

VAN DICK, Rolf. Identification in organizational contexts: Linking theory and research from social and organizational psychology. **International Journal of Management Reviews**, v. 3, n. 4, p. 265-283, 2001.

VIEIRA, A. Cultura, poder e identidade nas organizações. **Revista de Administração FEAD**, v. 1, n. 1, 2010.

WASSERMAN, V.; FRENKEL, M. Organizational aesthetics: Caught between identity regulation and culture jamming. **Organization Science**, v. 22, n. 2, p. 503-521, 2011.

WEICK, K. E. **Sensemaking in organizations**. London Sage, UK. 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO

APÊNDICE C – DOCUMENTO DE ÁREA – ENGENHARIAS III

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Nome do entrevistado:

IES onde leciona:

Graduação () Mestrado () Doutorado () Especialização ()

Data da entrevista:

Duração da entrevista:

Data de início docência na pós-graduação (*stricto sensu*):

Faixa etária:

- 1) Você poderia fazer um breve relato de sua vida profissional e o que o levou a seguir carreira docente?
- 2) Porque você escolheu seguir a carreira docente na atual universidade?
- 3) Você se identifica com a atual universidade que você está inserido? O que ela representa para você hoje?
- 4) Ao longo da sua trajetória, há algum professor ou colega que influenciaram sua formação e na maneira como desenvolve as suas atividades hoje? Porque eles foram importantes?
- 5) Considerando sua experiência docente, você considera que a relação entre alunos e professores mudaram ao longo dos anos? Qual seria a principal mudança ocorrida?
- 6) Quais são as principais mudanças que você observa ao longo dos anos quanto a estrutura e funcionamento dos cursos de pós-graduação?
- 7) Quais são as atividades que você desenvolve na Universidade enquanto docente?
- 8) Dentre essas atividades, há alguma em especial que você gostaria de dedicar maior parte do seu tempo e por quê?
- 9) Você considera que existem dificuldades em atuar no ensino, na pesquisa e na extensão?
- 10) Quantas horas semanais você dedicada a graduação e pós-graduação *stricto sensu*? Há alguma norma ou regra que rege a definição dessa carga horária de trabalho?
- 11) Com relação às aulas ministradas, há alguma liberdade didático-pedagógica para que você estruture e desenvolva uma disciplina?

- 12)** Com relação ao seu trabalho, como você avalia o sistema de avaliação dos cursos de pós-graduação (CNPQ; CAPES; entre outros)? São coerentes? Esse sistema impacta diretamente na maneira como você desenvolve seu trabalho?
- 13)** Qual o papel da colegiado do curso de pós-graduação na atividade que você desenvolve na pós-graduação?
- 14)** O seu trabalho está sujeito a fiscalização por parte de fiscais, câmeras ou relatórios diários? Se afirmativo, como é realizada ?
- 15)** Com relação à estrutura física da universidade, qual o elemento que mais lhe chama atenção, seja positivamente ou negativamente? Por quê?
- 16)** A instituição de ensino oferece uma sala individual para que você possa desenvolver as suas atividades? Você a compartilha com algum colega?
- 17)** Para você, quais são os papéis docente hoje nas universidades?

APÊNDICE B – DIÁRIO DE CAMPO**INSTRUMENTO PARA OBSERVAÇÃO DE CAMPO****Data:****Local:****Horário:****Entrevistado:**

Anotações pesquisador	Análise pessoal do pesquisador

APÊNDICE C - DOCUMENTO DE ÁREA – ENGENHARIAS III



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



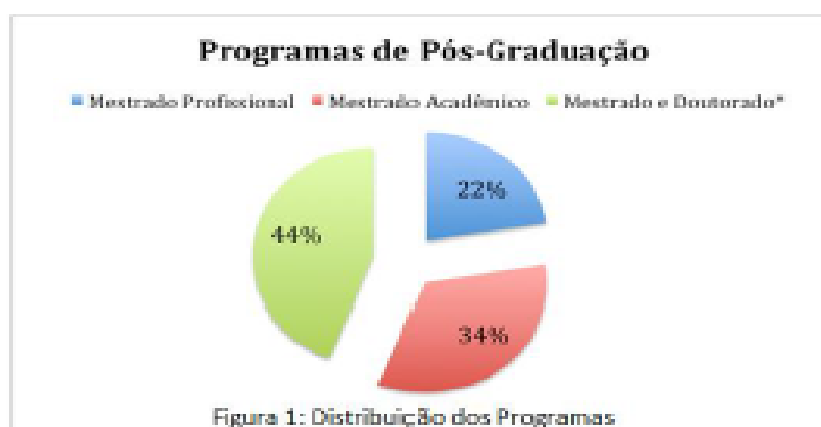
DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Identificação
Área de Avaliação: ENGENHARIAS III
Coordenador de Área: Nei Yoshihiro Soma (ITA)
Coordenador-Adjunto de Área: Helcio Rangel Barreto Orlande (UFRJ)
Coordenador-Adjunto de Mestrado Profissional: Ana Paula Cabral Seixas Costa (UFPE)

I. Considerações gerais sobre o estágio atual da Área

As Engenharias III, no Sistema Nacional da Pós-Graduação da CAPES, têm programas de Mestrado Acadêmico, Doutorado e Mestrado Profissional, nas áreas da Engenharia Mecânica; Produção; Aeroespacial; Aeronáutica; Gestão; Petróleo; Oceânica; Naval; Energia e Planejamento Energético; Pesquisa Operacional; Automotiva e Automobilística.

Esta grande área da Engenharia, durante o presente triênio de avaliação, contou com 119 Programas os quais perfizeram um total de 169 cursos de Pós-Graduação. Há programas que foram desativados durante este triênio e outros que ainda não iniciaram suas atividades acadêmicas. A distribuição do total de programas é apresentada a seguir, sendo que há um programa que possui somente Doutorado Acadêmico que foi computado dentre os 44% da Figura 1:



A atribuição de notas será feita aos programas e não aos cursos individuais. As informações necessárias para que se pudesse ter a geração das figuras de 2 à 8 foram obtidas utilizando o Sistema Unificado de Currículos e Programas: Identificação de Redes Acadêmicas que obteve



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

auxílio da CAPES a partir de 2008, no programa Pró-Engenharias. Os dados foram obtidos junto à CAPES e ao CNPq.

As Figuras 2 a 4 apresentam a localização geográfica dos programas. A partir da análise da Figura 2, que apresenta a localização do total dos programas, é nítido que há diversos estados da Federação que ainda não possuem curso de pós-graduação na área, e que a reversão deste quadro deve ser objeto de atenção já em futuro próximo.



Fonte: CAPES, Google Maps e GPSVisualizer

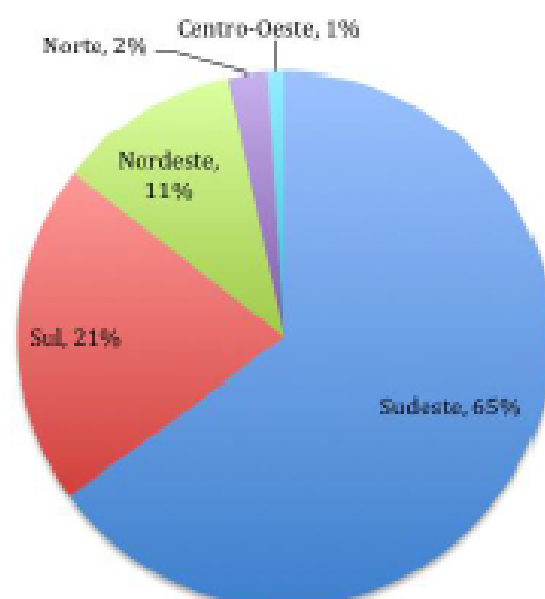
Figura 2: Distribuição geográfica atual dos Programas de Pós-Graduação das Engenharias III – 2013



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013



Fonte: CAPES

Figura 9: Distribuição da titulação discente dos programas das Engenharias III por Região do País a partir de 2004.

A Figura 9 apresenta a distribuição de titulação dos discentes de todos os programas de pós-graduação das Engenharias III, distribuídos por região do País. Observa-se que a titulação discente por região é diretamente proporcional à densidade populacional. Os programas das Engenharias III estão distribuídos em 15 estados do País, sendo que os quatro estados que mais titularam foram, respectivamente, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Rio Grande do Sul. Os programas do estado de São Paulo titularam mais que a soma dos outros três estados que imediatamente o seguem.

Ao se examinar aquela parte dos egressos, que após titulação como mestre/doutor continuaram no setor acadêmico, tomando as informações mais atualizadas que existem nos CVLattes de cada um destes egressos, constata-se que estes aparecem em todos os estados do Brasil. Os quatro estados que mais receberam egressos são, respectivamente, Bahia, Paraná, Espírito Santo e Ceará. Por outro lado, os quatro estados com programas em que seus egressos mais mudaram foram, respectivamente, São Paulo, Paraíba, Santa Catarina e Rio de Janeiro. É importante ser observado que, ao se levar em conta não somente a quantidade, mas também a relação quanto à formação, no estado da Paraíba mais de 50% dos egressos declararam que atuam em outros estados atualmente.

A partir das informações públicas nos portais do CNPq e da CAPES, em particular na página



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

diversas áreas da Engenharia com o Ensino Médio, incluindo, por exemplo: (i) a Chamada CNPq-Vale – Forma Engenharia, que fornece apoio financeiro a projetos que visem estimular a formação de engenheiros no Brasil, combatendo a evasão que ocorre principalmente nos primeiros anos dos cursos de engenharia e despertando o interesse vocacional dos alunos de ensino médio pela profissão de engenheiro e pela pesquisa científica e tecnológica; (ii) o Programa Cientista de Nosso Estado, promovido pela FAPERJ, que exige ao pesquisador financiado a realização de atividades como palestras, cursos, exposições, etc. em escolas públicas (níveis fundamental ou médio) sediadas no Estado do Rio de Janeiro; (iii) Programa de Iniciação Científica Júnior, com disponibilização de bolsas pelo CNPq, que tem o objetivo de despertar vocação científica e incentivar talentos potenciais entre estudantes do ensino fundamental, médio e profissional da Rede Pública, mediante sua participação em atividades de pesquisa científica ou tecnológica, orientadas por pesquisador qualificado, em instituições de ensino superior ou institutos/centros de pesquisas; (iv) Programas de bolsas de Treinamento, ou Aperfeiçoamento, ou Estágio Técnico oferecidas pelas FAPS, com o objetivo de treinar e aperfeiçoar técnicos e alunos de cursos técnicos de nível médio que participem de atividades de apoio a projetos de pesquisa vigentes em Instituições de Ensino ou Pesquisa.

II. Requisitos e orientações para Propostas de Cursos Novos

MESTRADO (ACADÊMICO)

Na Proposta de Curso Novo deve ser destacada a proposta do programa; o corpo docente e como se dará a formação discente. A proposta de curso novo também deve conter, de forma clara e objetiva, no mínimo os seguintes pontos importantes:

- **Conexão entre Áreas de Concentração, Linhas de Pesquisa e Disciplinas.** Deve ser demonstrada, na proposta, relação estreita entre a(s) Área(s) de Concentração e Linha(s) de Pesquisa. As disciplinas a serem ministradas devem ser associadas a uma ou mais Linhas de Pesquisa apontadas, devendo ter equilíbrio na carga horária destinada às diferentes Linhas de Pesquisa, caso haja mais de uma.
- **Devem ser claramente definidos os objetivos de criação do curso,** devendo ser adicionada à proposta a demanda regional, ou nacional, de alunos.
- **A Estrutura Curricular deve estar presente,** contendo o número de disciplinas obrigatórias, eletivas e opcionais, quando existirem.
- **Deve estar definido na proposta o Número de Vagas a serem oferecidas (anualmente,**



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

semestralmente, trimestralmente, etc.).

- Cópia do Regimento Interno do futuro Programa deve estar na proposta.
- Requisitos mínimos, estabelecidos pela área, para credenciamento dos docentes que irão compor o corpo docente do novo curso:
- A proposta deve conter, de maneira bastante clara, o nome dos Docentes Permanentes e Docentes Colaboradores.
- Deve ser evidenciado que o Corpo Docente já vem interagindo antes do envio da proposta. Não é desejável que o Corpo Docente seja montado apenas para a submissão da proposta.
- O curso deve apresentar pelo menos 70% dos docentes como Docentes Permanentes. É desejável um número mínimo de 10 Docentes Permanentes e em casos excepcionais um mínimo de 8. O Corpo de Docentes Permanentes deve comprovar a exequibilidade do curso proposto. Não é desejável que uma ou mais Linhas de Pesquisa contenham um número de docentes muito inferior ao das outras linhas.
- A participação de docentes colaboradores não deve caracterizar dependência externa, nem ser utilizada para o atendimento das exigências mínimas de produção científica.
- O Corpo Docente deve ser formado exclusivamente por Doutores. É bastante desejável a presença de docentes com Bolsa de Produtividade ou equivalente, Desenvolvimento Tecnológico ou Sênior do CNPq. Deve estar inclusa, na proposta, a lista com os nomes dos docentes com Bolsa de Produtividade do CNPq, ou equivalente e sua respectiva classificação (2, 1-D, 1-C, 1-B ou 1-A).
- Todos os Docentes Permanentes devem comprovar experiência prévia mínima em orientações de TCC (trabalhos de conclusão de curso) e alunos de Iniciação Científica. No caso de docentes que pertençam ou pertenceram a outro Programa de Mestrado, deseja-se que estes tenham titulado pelo menos um aluno de mestrado.

Requisitos da área para a organização das linhas e atividades de pesquisa:

- Os Docentes do Programa devem demonstrar experiência na aprovação e execução de projetos de pesquisa.
- Os Projetos de Pesquisa apresentados na proposta devem ser relacionados com as



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

Linhas de Pesquisa.

- O número de Linhas de Pesquisa deve ser compatível com o número de docentes, principalmente com o número de Docentes Permanentes. Estas linhas de Pesquisa devem estar balanceadas entre si, apresentando, de forma proporcional, número de docentes, projetos de pesquisa, publicações associadas, etc. Não é desejável que uma ou mais Linhas de Pesquisa contenham um número de docentes muito inferior ao das outras linhas.

Critérios e recomendações da área quanto à produção bibliográfica, técnica e/ou artística do curso novo:

- A produção intelectual do Corpo Docente, principalmente do Corpo Docente Permanente, deve estar relacionada com a Proposta do Programa, Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.
- O Corpo Docente Permanente deve apresentar produção técnico-científica suficiente para demonstrar o seu envolvimento em Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação - P,D&I na área do Programa.
- É necessário que os docentes, principalmente os Docentes Permanentes, apresentem produção científica adequada em periódicos de circulação internacional, classificados no Qualis-Periódicos das Engenharias III como B1, A2 ou A1.

Recomendações específicas da área sobre o comprometimento institucional para a implantação e o êxito do curso novo (ex.: biblioteca, acesso à Internet, laboratórios, etc.):

As seguintes condições devem ser garantidas pela Instituição:

- Documento oficial da Instituição (Reitoria, Pró-Reitoria, ou autoridade equivalente) concordando e demonstrando interesse na abertura do curso;
- Infraestrutura mínima adequada de laboratórios, salas de aula e biblioteca, etc.;
- Regimento interno com regras claras de admissão e titulação dos candidatos.

A proposta a ser encaminhada deve comprovar claramente o desejo da Instituição e dos Docentes na criação deste novo curso, bem como a coerência da proposta, a demanda de alunos, e a sua importância regional e/ou nacional.



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

DOUTORADO

A proposta de Curso Novo deve conter, de forma clara e objetiva, no mínimo os seguintes pontos importantes:

- Conexão entre Áreas de Concentração, Linhas de Pesquisa e Disciplinas. Deve ser demonstrada, na proposta, relação estreita entre a(s) Área(s) de Concentração e Linha(s) de Pesquisa. As disciplinas a serem ministradas devem ser associadas a uma ou mais Linhas de Pesquisa apontadas, devendo ter equilíbrio na carga horária destinada às diferentes Linhas de Pesquisa, caso haja mais de uma.
- Devem ser claramente definidos os objetivos de criação do curso, devendo ser adicionada à proposta a demanda regional, ou nacional, de alunos.
- A Estrutura Curricular deve estar presente, contendo o número de disciplinas obrigatórias, eletivas e opcionais, quando existirem.
- Deve estar definido na proposta o Número de Vagas a serem oferecidas (anualmente, semestralmente, trimestralmente, etc.).
- Cópia do Regimento Interno do futuro Programa deve estar na proposta.

Requisitos mínimos, estabelecidos pela área, para credenciamento dos docentes do novo curso:

- A proposta deve conter, de maneira bastante clara, o nome dos Docentes Permanentes e Docentes Colaboradores.
- Deve ser evidenciado que o Corpo Docente já vem interagindo antes do envio da proposta. Não é desejável que o Corpo Docente seja montado apenas para a submissão da proposta.
- O curso deve apresentar pelo menos 70% dos docentes como Docentes Permanentes. É desejável um número mínimo de 10 Docentes Permanentes e em casos excepcionais um mínimo de 8. O Corpo de Docentes Permanentes deve comprovar a exequibilidade do curso proposto. Não é desejável que uma ou mais Linhas de Pesquisa contenham um número de docentes muito inferior ao das outras linhas.
- A participação de docentes colaboradores não deve caracterizar dependência externa, nem ser utilizada para o atendimento das exigências mínimas de produção científica.



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

- O Corpo Docente deve ser formado exclusivamente por Doutores. É bastante desejável a presença de docentes com Bolsa de Produtividade ou equivalente classificados no nível 1, Desenvolvimento Tecnológico ou Sênior, pelo CNPq. Deve estar inclusa, na proposta, a lista com os nomes dos docentes com Bolsa de Produtividade ou equivalente do CNPq e sua respectiva classificação (2, 1-D, 1-C, 1-B ou 1-A).
- Todos os Docentes Permanentes devem comprovar experiência prévia em orientações de pelo menos 2 Mestres (com defesa já realizada e aprovada).

Requisitos da área para a organização das linhas e atividades de pesquisa:

- Os Docentes do Programa devem demonstrar experiência na aprovação e execução de projetos de pesquisa. Deve ser colocada na proposta a lista com os projetos aprovados. A lista deve conter: título do projeto, fonte financiadora, valores aprovados, coordenação e membros da equipe executora.
- Os Projetos de Pesquisa apresentados na proposta devem ser relacionados com as Linhas de Pesquisa.
- O número de Linhas de Pesquisa deve ser compatível com o número de docentes, principalmente com o número de Docentes Permanentes. Estas linhas de Pesquisa devem estar balanceadas entre si, apresentando, de forma proporcional, número de docentes, projetos de pesquisa, publicações associadas, etc. Não é desejável que uma ou mais Linhas de Pesquisa contenham um número de docentes muito inferior ao das outras linhas.

Critérios e recomendações da área quanto à produção bibliográfica, técnica e/ou artística do curso novo:

- A produção intelectual do Corpo Docente, principalmente do Corpo Docente Permanente, deve estar relacionada com a Proposta do Programa, Áreas de Concentração e Linhas de Pesquisa.
- O Corpo Docente Permanente deve apresentar produção técnico-científica suficiente para demonstrar o seu envolvimento em P,D&I na área do Programa.
- É necessário que os docentes, principalmente os Docentes Permanentes, apresentem produção científica adequada em periódicos de circulação internacional, classificados no Qualis-Periódicos das Engenharias III como A2 ou A1.



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

III. Considerações gerais sobre a Avaliação Trienal 2013

As Regras de Avaliação a serem utilizadas na Trienal 2013 são, basicamente, as mesmas utilizadas na trienal anterior. Ocorreram apenas alguns poucos ajustes para sua adequação às regras do CTC-ES.

O procedimento de avaliação a ser realizado seguirá as seguintes etapas:

Inicialmente serão atribuídos conceitos para todos os Subitens, Itens e Quesitos dos Programas avaliados, de acordo com as Regras de Avaliação das Engenharias III. Estes conceitos serão transformados em pontuação, segundo norma CAPES. Após, será calculado o total de pontos para cada Programa (2010, 2011 e 2012), levando-se em conta os pesos dos Itens e Subitens. O valor ponderado no triênio será chamado de “Nota do Programa”.

Os Programas serão, então, classificados, em ordem decrescente, pela Nota do Programa. Serão definidos grupos de Programas com tendência a receber notas 3, 4 e 5 bem como Programas com tendência a receber notas 6 e 7.

Serão levados em conta os principais indicadores considerados importantes nas Engenharias III, a saber:

- Número de Docentes Permanentes, Colaboradores e Visitantes. Serão verificados o número e nominata desses Docentes em cada ano de avaliação, para se verificar a estabilidade do corpo docente;
- Número de Docentes Permanentes que possuem Bolsa de Produtividade em Pesquisa ou equivalente, Desenvolvimento Tecnológico e Sênior junto ao CNPq, bem como o seu percentual em relação ao total dos Docentes Permanentes. A verificação será feita a partir do site do CNPq;
- Mestres e Doutores titulados pelos Docentes Permanentes. Serão identificados todos os titulados orientados por cada docente permanente do programa;
- Número de publicações A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5, Total e em Congressos, por Docente Permanente. Sendo estes números decisivos para a nota final de cada Programa, será verificado cada periódico publicado de acordo com o Qualis das Engenharias III, atualizado em 2013, segundo critérios da área;
- Número de Publicações por Docente Permanente;

Deve ser destacado que os parâmetros determinantes de nota final serão verificados um a um nos cadernos dos Programas.

Com os Programas previamente classificados (notas 3 e 4; e notas 5, 6 ou 7), serão analisados os dados acima listados. Para cada Programa, será proposta a seguinte alternativa: Programa



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

fica com a mesma nota do triênio anterior; Programa tem redução da nota do triênio anterior; ou Programa tem aumento da nota do triênio anterior.

Assim, serão fixados grupos de Programas com nota 3, nota 4 e nota 5 (ou superior).

Dos Programas que receberem indicação para notas 6 e 7 será feito um trabalho exaustivo de análise de dados para classificá-los com notas 5, 6 ou 7. Os dados a serem observados são os seguintes:

- Média no triênio de publicações em periódicos A e B, bem como em Congressos, por docente permanente;
- Média no triênio de publicações em periódicos A e B publicadas apenas pelos Docentes Permanentes;
- Média no triênio de doutores e mestres titulados por Docente Permanente;
- Número absoluto de mestres e doutores formados no triênio;
- Percentual dos Docentes Permanentes que participou em pelo menos 1 artigo em periódicos A ou B1 por ano;
- Cooperação internacional oficial, financiada por agentes fomentadores, que o Programa realizou no triênio;
- Projetos de pesquisa de médio e grande porte recebidos pelos pesquisadores no triênio;
- Participação dos pesquisadores em eventos de importância internacional (presidente de mesa, organizador, membro de comitê científico, palestrante convidado, etc.);
- Participação relevante (direção, comissões, conselhos) em organismos profissionais e técnico-científicos nacionais e internacionais;
- Premiações e distinções nacionais e internacionais; e
- Participação em corpo editorial de periódicos nacionais e internacionais.
- Captação de recursos com apoio internacional.
- Ultrapassar níveis de produção (intelectual e de teses de doutorado) que demonstrem excepcionalidade em cada uma das áreas das engenharias e
- Apresentar consolidação e liderança nacional do programa como formador de recursos humanos para a pesquisa e a pós-graduação;

De posse desta avaliação exaustiva de dados, serão indicadas as notas 6 e 7.

Esta metodologia já foi utilizada na Avaliação Trienal 2010, tendo sido amplamente discutida com os coordenadores de Programas de Pós-Graduação, tanto nas reuniões anuais como naquelas dos Eventos Científicos Nacionais/Internacionais organizados por Sociedades e Associações da área.



Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Diretoria de Avaliação



DOCUMENTO DE ÁREA 2013

publicação nas Engenharias III.

A lista Qualis se aplica tão somente à Avaliação de Programas de Pós-Graduação, não devendo ser utilizada para a avaliação do desempenho individual de docente ou pesquisador.

O Qualis Periódicos das Engenharias III foi elaborado com base nos seguintes critérios:

- Somente periódicos nos quais os docentes dos Programas de Pós-Graduação das Engenharias III já publicaram integram o Qualis da área.
- Periódicos indexados na base JCR/ISI (Journal Citation Report) são classificados nos estratos A1 a B2 de acordo com a seguinte metodologia:
 - Considera-se a base de dados do JCR referente de 2012 referente ao ano base de 2011.
 - Calcula-se o Fator de Impacto Ponderado (FIP) de cada periódico, relativizando seu Fator de Impacto por área de acordo com a mesma sistemática adotada no triênio anterior, de modo a evitar eventuais distorções na classificação;
 - Uma vez ordenados de acordo com o FIP, os títulos são classificados nos estratos A1 a B2 de modo a satisfazer as seguintes restrições:
 - Número de títulos A1 < número de títulos A2,
 - Soma dos títulos A1 e A2 < 25% dos títulos da área,
 - Soma dos títulos A1, A2 e B1 < 50% dos títulos da área,
 - Se $0 < \text{FIP} < 0,1$ então o título é classificado como B2.
- Periódicos indexados na base Scopus e que não integram a base JCR são classificados nos estratos B2 e B3, após ordenamento com base no indicador *cites per doc* constantes do SCImago.
- Periódicos científicos de abrangência nacional ou internacional que não integram as bases JCR ou Scopus, mas que tenham política editorial bem definida, com Corpo Editorial

ANEXOS

ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

ANEXO A – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante:

Sou mestrando no Programa de Pós-Graduação em Administração pela Universidade Federal do Paraná. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do(a) professora Dra. Mariane Lemos Lourenço, cujo objetivo é investigar a constituição da identidade de professores de pós-graduação *strictu* e aspectos relacionados ao trabalho docente.

Sua participação envolve em uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem duração aproximada de 30 minutos.

A participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a). Comprometo-me também em não utilizar as informações a que tiver acesso, para o uso de terceiros.

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) fone (XX)XXXX-XXXX ou pela entidade responsável – Programa de Pós-Graduação em Administração, fone XXXX-XXXX.

Atenciosamente,

Nome e assinatura do(a) estudante

Local e data

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome e assinatura do(a) estudante

Local e data